



Universidad Nacional de San Juan  
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes  
Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación

# INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRIMERA ETAPA

Autoras

Agüero Luciana  
Antuña Natalia  
Cerdera Teresita  
Sánchez Rocio

Cuadernillo Curso de Ingreso  
2025

# MÓDULO 1

## INTRODUCCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA

**Autoras** Agüero Luciana  
Antuña Natalia  
Cerdera Teresita  
Sánchez Rocio

Universidad Nacional de San Juan  
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes  
Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación



- **Módulo 1: Introducción a la vida universitaria.**

Contenidos:

- Derechos Humanos: Derecho a la Educación Superior: Gratuidad Universitaria.
- ¿Qué es la Universidad? Derechos políticos y de participación. Organigrama y forma de gobierno
- Derechos Sociales y de Salud: Bienestar Universitario
- Ciudadanía universitaria
- Plan de estudios Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Despliegue curricular de primer año de las carreras. Nociones básicas de las materias de primer año de las carreras

**Bibliografía Específica:**

- Antuña, N., Agüero, L., Cerdera, T., y Sanchez, R. (2023). Introducción a la vida universitaria. FFHA.
- Antuña, N., Agüero, L., Cerdera, T., y Sanchez, R. (2023). Nociones, conceptos y definiciones básicas de las asignaturas de 1er año. FFHA.
- Guaglianone, A. (2013). *El desarrollo de la Universidad Argentina*. Teseo.
- Ministerio de Justicia y Secretaría de Derechos Humanos. (2021). *Conceptos básicos de Derechos Humanos*. Formación en Derechos Humanos.
- Naidorf, J., Perrotta, D., y Cuschnir, M. (2020). La Educación Superior como Derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria. UBA.

## Clase 1

### CONCEPTOS BÁSICOS EN DERECHOS HUMANOS

Los derechos humanos constituyen un repertorio abierto de libertades y derechos inherentes a cada uno de los seres humanos sobre la base de su igualdad y dignidad personal y social. Este conjunto de libertades y derechos apunta a garantizar y satisfacer condiciones indispensables para el desarrollo de una vida digna, “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”<sup>1</sup>.

Podemos caracterizar al paradigma de los derechos humanos como un marco de referencia desde el cual abordar, analizar y modificar prácticas sociales estructuradas sobre creencias que establecen valencias diferenciales para las personas. Este tipo de prácticas parten de no considerar a los seres humanos como igualmente dignos. Los argumentos que sustentan la idea de que no somos todos igualmente dignos varían y se modifican para cada tiempo y lugar. Entre muchos ejemplos posibles señalemos los casos del nazismo (donde se identificaba a las personas como pertenecientes o no a la “raza aria” y sobre esa base se regulaba y decidía el destino de las personas), el apartheid (régimen legal de segregación de las personas basado en el color de la piel, vigente en Sudáfrica entre 1948 y 1992) o la dictadura cívico-militar en Argentina (en la que la disidencia política fue usada como argumento para la prácticas de violación de derechos como el secuestro, tortura y desaparición).

Para profundizar en aquello que entendemos por derechos humanos es importante comenzar por tener presentes dos cuestiones. Al hablar de derechos humanos, por un lado, hacemos referencia a las luchas que, en distintos contextos históricos y geográficos, han mantenido y mantienen los pueblos y comunidades por el reconocimiento y respeto de su dignidad. A su vez, cuando hablamos de derechos humanos nos referimos a los procesos de reconocimiento por parte de los Estados y la

---

<sup>1</sup> Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 2.

comunidad internacional, de las personas y grupos de personas como “sujetos de derechos”.

Este proceso de construcción histórico-social de los derechos humanos es dinámico y progresivo y su reconocimiento por parte de los Estados es producto de esas luchas por la conquista de los derechos. Así, planteando otros ejemplos, podemos señalar que la existencia de sindicatos nos resulta “natural” porque hace más de cien años los/as trabajadores/as conquistaron el derecho a defender conjuntamente sus intereses creando organizaciones especializadas (los sindicatos) hasta entonces inexistentes. También podemos dar cuenta de formas de ampliación y profundización de derechos que no necesariamente encuentran una expresión inmediata en las normas sino que operan a través de cambios culturales: por ejemplo, la crítica social del feminismo ha logrado ocupar en nuestros días un lugar en la agenda académica, política y mediática que era impensado hace cuarenta años.

Cuando hablamos del proceso de reconocimiento de los derechos humanos hacemos referencia tanto a la adopción de compromisos internacionales como a la adecuación de las normas y sistemas judiciales nacionales (constitución, leyes, decretos, reglamentos, etc.) y la implementación de políticas públicas que garanticen su puesta en práctica. En el módulo 2 del curso abordaremos en profundidad estas cuestiones.

## **Construcción y Desarrollo del Paradigma de los Derechos Humanos**

Desde nuestra perspectiva, la historia de los derechos humanos coincide con la historia de las luchas por la emancipación, la igualdad y la autonomía. Esta historia es también la de las luchas contra las diversas formas de opresión, desigualdad y jerarquías. Muchas de estas luchas se desarrollaron contra el avance de las autoridades y sus abusos de poder sobre quienes se hallaban bajo su dominación, mientras que otras se desplegaron con el objetivo de lograr avances y conquistas en la calidad y condiciones de vida de las personas, desde el acceso a alimentos hasta la posibilidad de profesar creencias religiosas libremente.

La narración de estas historias suele destacar entre sus puntos más salientes los momentos en que las aspiraciones que orientan estas prácticas emancipatorias quedan plasmadas en documentos escritos, generalmente bajo la forma de declaraciones y

normas jurídicas. En este sentido, y a costa de dejar por fuera numerosísimos capítulos que se inscriben en estas líneas, resulta de importancia mencionar las formulaciones que encontramos en la ‘Declaración de Derechos de Virginia’ (1776) y en la ‘Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano’ (1789). Ambos documentos fueron producto de cambios revolucionarios en las estructuras sociales de las naciones en que se desarrollaron, a la vez que sirvieron de base para la reconfiguración de las articulaciones sociales y políticas en estas sociedades.

Es muy importante tener presente que la redacción adoptada en estos documentos responde a consensos históricamente situados, a opciones discursivas que dan cuenta de las condiciones de producción de esos discursos. Aun así, estos documentos no se agotan en la “letra de la ley” sino que resignifican los contextos que les dieron origen.

En este sentido, podemos decir que tanto las declaraciones de derechos de los siglos XVIII y XIX como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 constituyen productos culturales que no están al margen del sistema de relaciones sociales imperantes al momento de su redacción: esta “clave de lectura” nos permite tomar conciencia de su fuerza enunciativa, de sus potencialidades y también de sus limitaciones. Como veremos más adelante, uno de los caracteres que atribuimos a los derechos humanos es su *progresividad*: esta noción hace referencia al hecho de que el paradigma de los derechos humanos no constituye un sistema cerrado sino un “eficaz sistema de nombres en permanente expansión”.

En la línea de construcción de una historicidad posible de los derechos humanos debemos hacer foco en la experiencia del horror a escala mundial. La posibilidad misma de la puesta en práctica de “actos de barbarie ultrajantes a la conciencia de la humanidad” marca un hito fundamental en la historia en la medida en que hace necesaria la primera declaración de derechos humanos que se postula con carácter universal. La singularidad de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 radica en que, por primera vez y más allá de las particularidades nacionales, un conjunto amplio de Estados reconoce la necesidad de consensuar un “una concepción común de estos derechos y libertades” a fin de asegurar a todas las personas el respeto y garantía

para el ejercicio de un repertorio de derechos y libertades, independientemente de sus determinaciones existenciales.

Para el caso argentino la referencia principal para la noción de derechos humanos se vincula con su violación sistemática en el contexto de la dictadura cívico-militar instaurada en 1976. En este sentido, vale la pena recordar que *“desde la restauración democrática, el Estado nacional ha dado importantes pasos para que los ciudadanos dispongan de elementos para conocer qué sucedió en la Argentina entre 1976 y 1983. El informe de la CONADEP (1984) y el Juicio a las Juntas (1985) constituyen hitos en la aproximación a la verdad histórica y la construcción de la memoria. Este último probó que el terrorismo de Estado había sido una política sistemática, que en la Argentina habían funcionado campos de concentración, que miles de argentinos habían sido secuestrados, asesinados, encarcelados u obligados a exiliarse, dejar sus trabajos y sus casas. (...) Sin embargo, la acción incansable de las organizaciones de Derechos Humanos y otros actores sociales y políticos encontró siempre la posibilidad de mantener viva la memoria y seguir adelante con el pedido de justicia”*<sup>2</sup>.

Es en este sentido que decimos que el paradigma de los derechos humanos se inscribe en la historia de las luchas por la emancipación: de una parte, recoge reivindicaciones anteriores (tanto de aquellas que llegaron a ser codificadas como de otras tantas que no siguieron ese curso) mientras que, por otra, hace suyas estas aspiraciones y pasa a ser el motor de estos reclamos.

## **Principios Generales de los Derechos Humanos**

En 1954 Arendt planteó que el punto de partida de los derechos humanos es la constatación de que el derecho básico es el “derecho a tener derechos”<sup>3</sup>. Esta idea nos lleva a reflexionar sobre las comunidades que otorgan sentidos particulares a esta afirmación. Desde el paradigma de los derechos humanos, pensar la comunidad implica reflexionar sobre el lazo social que hace posible la *vida-en-común* de todas y todos; esto

---

<sup>2</sup> Ministerio de Educación de la Nación (2010): *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*, pág.16.

<sup>3</sup> Arendt H. (1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona.

es, el desarrollo sobre bases equitativas de las expectativas de vida buena y plena, libre de condicionamientos y desigualdades.

Es en este sentido que podemos dar cuerpo a la afirmación de Lechner de que “proclamar los derechos humanos significa fundamentalmente crear aquel ‘horizonte de sentido’ mediante el cual los individuos aislados pueden concebirse y afirmarse a sí mismos como una comunidad de hombres libres e iguales”<sup>4</sup>.

Un concepto clave a recuperar es la noción de *equidad*. Esta noción hace referencia al objetivo de lograr un tratamiento justo y equitativo para todas las personas según sus necesidades respectivas, libre de sesgos, actitudes y prácticas discriminatorias. La equidad no promueve un “trato igual” sino un “trato igualitario”, es decir, atento a las diferentes necesidades de las personas. La idea central es considerar a todas las personas equivalentes en términos de libertades, derechos, garantías, obligaciones y oportunidades. Esta perspectiva es recuperada por el principio de igualdad anclado en el paradigma de los derechos humanos: este principio no se orienta a suprimir y/o desconocer las diferencias que existen entre las personas sino a sentar las bases para que ellas –se trate de diferencias de sexos, culturas, colores de piel, de lenguas, orientaciones sexuales, religiosas, entre otras– dejen de ser el presupuesto sobre las que se fundan y legitiman formas de dominación, jerarquías sociales, prácticas sociales discriminatorias y otras formas de desigualdad social.

Es así como el derecho a tener derechos abre permanentemente el juego a la participación y al debate sobre nuevos derechos. El enfoque planteado por Arendt tiene consecuencias importantes para la práctica de la lucha contra las discriminaciones y las opresiones, dado que mientras el contenido de las reivindicaciones, las prioridades políticas y los ámbitos de lucha pueden variar, lo importante es mantener y reafirmar el derecho a tener derechos y sostener el debate público, dado que tanto la ciudadanía como los derechos están siempre en proceso de construcción y de cambio. En su libro *Los orígenes del totalitarismo*, la autora sostiene que “no nacemos iguales; llegamos a ser

---

<sup>4</sup> Lechner N. (1983): “Los derechos humanos como categoría política”, conferencia pronunciada en el *Foro Los Derechos Humanos y las Ciencias Sociales en América Latina*, en ocasión de la XII Asamblea General del CLACSO, Buenos Aires, noviembre, pag. 6.

iguales como miembros de un grupo por la fuerza de nuestra decisión de concedernos mutuamente derechos iguales”<sup>5</sup>.

Por eso los derechos humanos no se agotan en el conjunto de normas nacionales e internacionales instituidas para la protección de las personas, sino que se trata de una herramienta que podemos reivindicar y que es el acto de su reivindicación el que le otorga a los derechos su significación moral específica.

## Características y Clasificación de los Derechos Humanos

Al referirnos a las características de los derechos humanos debemos comenzar por dar cuenta de su integralidad e interdependencia. Para ello debemos partir de lo establecido en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, desarrollada en Viena en 1993:

*“todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”<sup>6</sup>.*

Este fragmento nos permite caracterizar a los derechos humanos de acuerdo a los siguientes aspectos:

- **Inherentes a los seres humanos:** cada persona es titular de estos derechos, sin depender de ningún tipo de reconocimiento por parte de Estados, gobiernos, autoridades o personas en general.
- **Universales:** en la medida en que corresponden a todo el género humano en todo tiempo y lugar, no pueden invocarse diferencias culturales, sociales o políticas como excusa para su desconocimiento, violación o aplicación parcial.

---

<sup>5</sup> Arendt H. (2002): *Los orígenes del totalitarismo*, Alianza, Madrid, pág. 436.

<sup>6</sup> Conferencia Mundial de Derechos Humanos. 1993. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Punto 5.

- **Intransferibles, irrenunciables e inalienables:** nadie puede renunciar a estos derechos ni transferirlos o negociarlos. En el mismo sentido, tampoco los Estados pueden disponer de los derechos de las personas, aunque en situaciones excepcionales el disfrute de ciertos derechos puede ser limitado temporalmente (aunque nunca negado, revocado o anulado).
- **Incondicionales y obligatorios:** los derechos humanos no requieren de ninguna condición para su goce y, tanto las personas como los Estados, tienen la obligación concreta de respetarlos.
- **Inviolables:** ninguna persona o autoridad puede legítimamente atentar, lesionar o destruir los derechos humanos. Las personas y los Estados deben regirse por el respeto a los mismos.
- **Imprescriptibles, acumulativos y progresivos:** no prescriben por el paso del tiempo, no caducan y no se pueden perder. Por el contrario, como señala Rita Segato, "los derechos humanos son un sistema de nombres en expansión" y es probable que en el futuro se extienda la categoría de derecho humano a otros aspectos de la vida que en el pasado no se reconocían como tales.
- **Integrales, interdependientes, indivisibles, y complementarios:** la vigencia de unos es condición para la plena realización de los otros, de forma tal que la violación o desconocimiento de alguno de ellos implica poner en riesgo el ejercicio de otros derechos.

Como veremos en el módulo siguiente, desde 1948 observamos un progresivo desarrollo y avance en la codificación de este conjunto de derechos: su desarrollo a nivel internacional, su incorporación en diverso grado al derecho interno de distintos países y el creciente reconocimiento de derechos que hasta el momento no se hallaban comprendidos en el plexo normativo que conocemos como Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Un aspecto de importancia a destacar, como señala Cançado Trindade, es que "la emergencia de 'nuevos derechos' no puede haber tenido el propósito de comprometer o minar los avances y conquistas del pasado, sino el de

consolidarlos, enriquecerlos y desarrollarlos”.<sup>7</sup> En la actualidad, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos incluye los siguientes grupos de derechos:

- **Derechos Civiles y Políticos.** Este grupo de derechos corresponden a las libertades que se consagran a las personas frente al Estado y/o autoridades públicas. Entre estos derechos figuran:
  - *Derecho a la vida y a la libertad;*
  - *Derecho a no ser sometido a esclavitud y/o servidumbre;*
  - *Derecho a no ser sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, ni se le podrá ocasionar daño físico, psíquico o moral;*
  - *Nadie puede ser molestado arbitrariamente en su vida privada, familiar, domicilio o correspondencia, ni sufrir ataques a su honra o reputación;*
  - *Derecho a circular libremente y a elegir su lugar de residencia;*
  - *Derecho a la nacionalidad;*
  - *Derecho a buscar asilo y a disfrutar de él, en caso de persecución política;*
  - *Derecho a casarse y fundar una familia;*
  - *Derecho a la libertad de pensamiento y de religión y culto;*
  - *Derecho a la libertad de opinión y expresión de ideas;*
  - *Derecho a la libertad de reunión y de asociación.*
  
- **Derechos Económicos, Sociales y Culturales.** Son derechos de contenido predominantemente social tendiente a procurar mejores condiciones para el desarrollo de una vida plena. Incluyen, entre otros, el derecho al salario justo, la libertad de asociación, a tomar parte en la vida cultural, el derecho a la seguridad social, al bienestar, la educación y la salud.
  
- **Derechos de Solidaridad.** Estos derechos tienen a un mismo tiempo una dimensión individual y colectiva; conciernen tanto a la persona humana así como a colectividades humanas, ya que su resolución afecta a conjuntos específicos de la sociedad (o en algunos casos, a la humanidad en su conjunto),

---

<sup>7</sup> Cançado Trindade, Antônio (1994): “Derechos de solidaridad”, en *Estudios Básicos sobre Derechos Humanos*, San Jose de Costa Rica, IIDH.

por lo cual llevan intrínsecamente el valor de la co-responsabilidad. En este grupo incluimos el derecho al medio ambiente sano, a la independencia económica y política, a la paz, al desarrollo.

- **Derechos de Colectivos Específicos.** Este grupo de derechos se orientan a garantizar la igualdad para personas que, por su inscripción dentro de determinados colectivos sociales, están más expuestas a formas de discriminación o violencias específicas. En este grupo se incluyen, entre otros, los derechos de niños, niñas y adolescentes; los derechos humanos de las mujeres; los derechos de las personas con discapacidad; los derechos de los/as trabajadores/as migrantes y los derechos de los pueblos y comunidades indígenas.

## Violaciones a los Derechos Humanos

Uno de los aspectos centrales a tener en consideración respecto de los derechos humanos se refiere a la tipificación de determinadas conductas como violaciones a los derechos humanos. Como sabemos, los Estados modernos desarrollan sus funciones a través de un amplio conjunto de instituciones conformadas por personas<sup>8</sup>. Estas personas –los/as agentes, funcionarios/as y autoridades públicos/as– son quienes tienen la responsabilidad concreta de respetar, garantizar, proteger y velar por el real cumplimiento de los derechos y libertades fundamentales que estamos analizando. El trabajo que estas personas desarrollan, cada una de sus acciones u omisiones, es considerado como una acción del Estado y ello significa que estas acciones acarrearán “responsabilidad para el Estado”.

Ante la ocurrencia de situaciones que vulneren derechos consagrados en un instrumento internacional de derechos humanos, la cuestión central es determinar si la situación de vulneración implica también una responsabilidad por parte del Estado. En

<sup>8</sup> En este punto vale la pena recordar que, siguiendo la definición propuesta por Max Weber, la característica distintiva del Estado moderno es monopolizar la violencia física legítima; esto es, que toda forma de violencia legítima se concentra en sus instituciones. Sin embargo debemos resaltar que esto no significa que la *única* forma de acción posible sea el uso de la fuerza sino que *mayormente* la función del aparato *represivo* se ejerce de esta forma. Véase Weber M. (1967): *El político y el científico*, Alianza, Madrid.

la medida en que el Estado está obligado a respetar y garantizar la vigencia de los derechos humanos es, también, el único que puede violarlos. Es por ello que cuando un/a funcionario/as público/a incumple sus obligaciones o abusa del poder que le fue conferido –negando derechos o dejando de hacer lo necesario para garantizarlos– nos encontramos frente a una *violación de derechos humanos*.

Intentemos aclarar la diferencia con cualquier delito: cuando una persona resulta víctima de cualquier tipo de agresión, abuso o violencia puede recurrir a las autoridades, quienes investigarán los hechos, los juzgarán y determinarán cuál es el castigo que corresponde a ese tipo de acción. Para estos casos (delitos cometidos por particulares) los Estados han desarrollado diversas medidas para prevenirlos y sancionarlos: cada país dispone de legislación donde se especifican las acciones consideradas delictivas y, a su vez, cuenta con normativa relativa a la investigación, juzgamiento y sanción de dichos actos. Mientras que los delitos cometidos por particulares reciben este tipo de tipificación, las acciones u omisiones de los/as funcionarios/as públicos/as que vulneran un derecho consagrado en un instrumento internacional de derechos humanos reciben el tratamiento de “violación de derechos humanos”. Esto significa que, en los casos en que el agresor es la propia autoridad estatal, hablamos de violación a los derechos humanos. Sin embargo, debemos tener presente que existen casos en los que un particular también puede cometer una violación a los derechos humanos: esto ocurre cuando esta persona o grupo de personas actúan en complicidad, en conexión o bajo órdenes de agentes estatales.

El hecho de que una acción u omisión realizada por el Estado comprometa su responsabilidad a nivel internacional es lo que habilita el funcionamiento de los mecanismos internacionales de protección de derechos humanos, constituyendo un control externo de la conducta y actuación de los/as funcionarios/as estatales. El motivo por el cual existen estas instancias de control supranacional es que los Estados han considerado necesario que exista una garantía para que, en caso de verse afectados derechos fundamentales, el/la damnificado/a pueda contar con una instancia de protección supranacional con capacidad de verificar el respeto a estos derechos. En este sentido, conviene mencionar algunos aspectos señalados por Pedro Nikken:

*“Los derechos humanos implican obligaciones a cargo del gobierno. Él es el responsable de respetarlos, garantizarlos o satisfacerlos y, por otro lado, en sentido estricto, solo él puede violarlos. Las ofensas a la dignidad de la persona pueden tener diversas fuentes, pero no todas configuran, técnicamente, violaciones a los derechos humanos. Este es un punto conceptualmente capital para comprender a cabalidad el tema de los derechos humanos. (...) La nota característica de las violaciones a los derechos humanos es que ellas se cometen desde el poder público o gracias a los medios que este pone a disposición de quienes lo ejercen. No todo abuso contra una persona ni toda forma de violencia social son técnicamente atentados contra los derechos humanos. Pueden ser crímenes, incluso gravísimos, pero si es la mera obra de particulares no será una violación de los derechos humanos.*

*(...) La responsabilidad por la efectiva vigencia de los derechos humanos incumbe exclusivamente al Estado, entre cuyas funciones primordiales está la prevención y la punición de toda clase de delitos. El Estado no está en condiciones de igualdad con personas o grupos que se encuentren fuera de la ley, cualquiera sea su propósito al así obrar. El Estado existe para el bien común y su autoridad debe ejercerse con apego a la dignidad humana, de conformidad con la ley”<sup>9</sup>.*

Vale la pena destacar que esta calificación (“violación a los derechos humanos”) se utiliza en todos los países que han incorporado a su legislación interna el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. El Derecho Internacional de los Derechos Humanos comprende a los distintos instrumentos internacionales (tratados, convenios y declaraciones) establecidos para proteger los derechos humanos. Cuando hablamos de tratados internacionales hacemos referencia a pactos entre Estados representados por sus gobiernos. Es en este sentido que destacamos que los sujetos obligados por los pactos internacionales de derechos humanos son los Estados, no las personas ni organizaciones privadas. Al firmar y ratificar los distintos instrumentos internacionales, los Estados asumen las obligaciones y los deberes, en virtud del derecho internacional, de *respetar* (abstenerse de interferir o limitar el disfrute de los derechos humanos, sea por acción u omisión), *proteger* (impedir todo tipo de abusos y violaciones de los

---

<sup>9</sup> Nikken P. (1994): “El concepto de Derechos Humanos” en: VVAA, *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, Tomo I, San José. C. R., IIDH., pp. 27-28.

derechos humanos) y *garantizar* (adoptar medidas de todo tipo tendientes a promover y asegurar el disfrute de los derechos humanos).

En este contexto, cuando por conductas imputables al Estado –es decir relativas a la acción u omisión de sus agentes, realizadas al amparo de su carácter oficial, aún si actúan fuera de los límites de su competencia– se violan derechos fundamentales y no se garantizan las medidas adecuadas de protección (por ineficacia, imposibilidad o retardo), las personas pueden interponer acciones ante órganos internacionales. Este tipo de recurso, que analizaremos más adelante, supone que, en el caso de que el sistema jurídico nacional no brinde recursos judiciales efectivos a las víctimas, puedan ponerse en funcionamiento los mecanismos de protección internacional.

Hemos visto hasta aquí los principios generales de los derechos humanos, los hitos más importantes que fueron posibilitando su construcción a lo largo del tiempo, la clasificación de que han sido objeto y la responsabilidad del Estado de respetar, proteger y garantizar los derechos.

En el módulo siguiente, desarrollaremos la normativa internacional, regional y nacional, la especificidad de los tratados y los instrumentos jurídicos de control que han sido creados para analizar el cumplimiento de los deberes y obligaciones de los Estados.

# POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS

**Ariadna Guaglianone**

COLECCIÓN UAI - INVESTIGACIÓN

## **CAPÍTULO 3**

# **EL DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA**

### **1. La colonia**

La universidad argentina surge vinculada a los intereses de la colonia. En 1623, los jesuitas crean la Universidad de Córdoba con las características propias de las universidades coloniales: como un hecho administrativo, con escasos recursos y estudios dirigidos fundamentalmente a la formación de sacerdotes.

La Universidad de Córdoba formaba parte del conjunto de universidades que dependían de la orden de los jesuitas en América Latina, enmarcada en el proyecto de contrarrefoma de la Iglesia católica frente a los avances del protestantismo y a la modernización económica y social que se producía en Europa.

En 1767, los jesuitas fueron expulsados de la Corona española. En Córdoba, la universidad pasó a reconocer como autoridad al gobernador de Buenos Aires y al virrey, quien fue designado vicepatrono de la institución. Una larga disputa entre el clero secular y los franciscanos por el control de la universidad culminó con su refundación. En enero de 1808, comenzó a funcionar con el nombre de Real Universidad de San Carlos y de Nuestra Señora del Montserrat. Si bien inicialmente la universidad estuvo destinada a la formación de clérigos, ya en 1781 se empezaron a otorgar títulos de doctor a laicos, y entre 1791 y 1793 se organizó la enseñanza del derecho civil, para formar elite ilustrada que ocuparía espacios en la burocracia colonial, y posteriormente, en

el nuevo Estado generado después de la independencia (Del Bello *et al.*, 2007).

En 1854, dada la escasez de recursos, la Universidad de Córdoba fue transferida a la Nación. En 1864 se producen significativas modificaciones: se elimina la Facultad de Teología; se renuevan los estudios de Derecho;<sup>20</sup> en 1871 se crea la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas; en 1877, la de Ciencias Médicas, y posteriormente, la de Filosofía y Humanidades. Es aquí donde comienza a esbozarse la universidad argentina de perfil profesionalista para la formación de médicos y abogados que requería la sociedad para su desarrollo.

La Universidad de Buenos Aires se crea en 1821, lejos del modelo colonial, enraizada en la realidad económica y social de la región. En realidad, la Universidad de Buenos Aires fue la agrupación de instituciones ya existentes, como el Protomedicato, la Academia de Jurisprudencia, etc. Los conocimientos que se impartían eran: Primeras Letras, Estudios Preparatorios, Ciencias Exactas, Medicina, Jurisprudencia y Ciencias Sagradas.

Es necesario destacar que la Universidad de Buenos Aires dependía financieramente del Estado. El gobierno de Juan Manuel de Rosas (1829-1852) le exigió una adhesión al régimen que la universidad rechazó. Esta falta de acercamiento implicó que en el año 1838 fuera privada de su presupuesto. Recién en 1852, con la caída de Rosas, le fue devuelta la subvención.

En 1861, Juan María Gutiérrez se hizo cargo del rectorado. Por más de 12 años impulsó reformas significativas

---

<sup>20</sup> Se reemplaza la enseñanza del Derecho Natural por el Derecho Civil Argentino.

y modernizadoras tendientes a emancipar la universidad de la tutela del Estado.

## 2. La Generación del Ochenta

En 1880 se nacionaliza la Universidad de Buenos Aires. Los principios de autonomía y la misión hacia el desarrollo cultural y científico se fueron inclinando hacia una universidad profesionalista, centrada en la formación de las nuevas élites políticas.

La universidad de la década de 1880, como todas las instituciones educativas creadas a partir de la organización nacional, formaba parte de un sistema de poder y de un contexto socioeconómico cultural que respondía a una cosmovisión y a un proyecto común: “La clase política y socioeconómica que dirigía el país integraba al mismo tiempo los cuadros docentes y los núcleos estudiantiles” (Mignone, 1992).

Nicolás Avellaneda, rector de la Universidad de Buenos Aires, presentó en 1883 un proyecto de Ley Universitaria, posteriormente sancionado como la Ley N.º 1597, sobre el modelo de la universidad napoleónica consistente en una confederación de facultades presididas por un rector con facultades honoríficas. La Ley establecía la subordinación de los estatutos de las universidades de Córdoba y Buenos Aires a las siguientes reglas:

1ª. La Universidad se compondrá de un Rector, elegido por la Asamblea Universitaria, el cual durará cuatro años, pudiendo ser reelecto; de un Consejo Superior y de las Facultades que actualmente funcionan, o que fuesen

creadas por leyes posteriores. La Asamblea Universitaria es formada por los miembros de todas las Facultades.

2<sup>a</sup>. El Rector es el representante de la Universidad, preside las sesiones de la Asamblea y del Consejo, y ejecuta sus resoluciones. Le corresponde el puesto de honor en todos aquellos actos de solemnidad que las Facultades celebren.

3<sup>a</sup>. El Consejo Superior se compone del Rector, los decanos de las Facultades y los delegados que éstas nombren.

4<sup>a</sup>. Cada Facultad ejercerá la jurisdicción policial y disciplinaria dentro de sus institutos respectivos, proyectará los planes de estudios y dará los certificados de exámenes en virtud de los cuales la Universidad expedirá exclusivamente los diplomas de las respectivas profesiones científicas, aprobará o reformará los programas de estudios presentados por los profesores, dispondrá de los fondos universitarios que le hayan sido designados para sus gastos rindiendo una cuenta anual al Consejo Superior y fijará las condiciones de admisibilidad para los estudiantes que ingresen en sus aulas.

5<sup>a</sup>. En la composición de las Facultades entrará por lo menos una tercera parte de los profesores que dirigen sus aulas, correspondiendo a la Facultad respectiva el nombramiento de todos los miembros titulares. Todas las Facultades tendrán un número igual de miembros que no podrá exceder de quince.

6<sup>a</sup>. Las cátedras vacantes serán llenadas en la forma siguiente: la Facultad respectiva votará una terna de candidatos que será pasada al Consejo Superior, y si éste la aprobase, será elevada al Poder Ejecutivo, quien designará de ella el profesor que deba ocupar la cátedra.

7<sup>a</sup>. Los derechos universitarios que se perciban constituirán el “fondo universitario”, con excepción de la parte que el Consejo Superior asigne, con la aprobación del Ministerio, para sus gastos y para los de las Facultades.

Desde entonces, las universidades nacionales se expresaron desde un pensamiento liberal (Generación del Ochenta). Sus atribuciones eran la formación de profesionales, por un lado, y la científica, por otro. El Estado tenía para dichas funciones atribuciones y responsabilidades diferenciadas. En el primer caso, debía supervisar y controlar, mientras que en el segundo, debía respetar la libertad y autonomía para el desarrollo de la investigación científica.

Las universidades se convirtieron en instituciones públicas nacionales sujetas al Estado, devenido administrador e inspector del sistema educativo. Se constituyeron universidades de élite, con carreras de perfil profesionalista, capaces de generar médicos, abogados, arquitectos e ingenieros, con una formación centrada en el desempeño práctico de las profesiones y desalentando la formación para la inserción en el sistema productivo.

El sistema universitario se expande con las creaciones de la Universidad de Santa Fe en 1889, nacionalizada en 1919, y la Universidad de la Plata en 1890, como iniciativa del gobierno de la provincia de Buenos Aires para el desarrollo de la enseñanza universitaria. Sin embargo, el escaso financiamiento provincial –en comparación con el nacional– dificultaba el pleno desarrollo de las actividades. Asimismo, las universidades nacionales mantenían el monopolio sobre los títulos que otorgaban habilitación profesional a nivel nacional, lo que restringía el ámbito de los graduados de las universidades provinciales a sus respectivas provincias (Mollis,

1990). Esta situación desemboca en la nacionalización de la Universidad de la Plata en 1905.

Otro intento de creación de una universidad provincial fue la fundación de la Universidad de Tucumán en 1912, nacionalizada en 1921, orientada a satisfacer las necesidades locales de desarrollo industrial y agropecuario, particularmente de los ingenios azucareros.

A pesar de la existencia de estas cinco universidades, en términos globales el carácter del sistema era elitista, siendo imposible de materializar, desde la universidad liberal académica, el ciclo virtuoso de retroalimentación entre investigación científica, la enseñanza superior, la producción y el trabajo.

En la Universidad de Córdoba, el papel ultraconservador y clerical del claustro acentuaba su alejamiento de la modernidad. Con discriminación ostensible de acceso y oportunidades, cátedras de sucesión hereditaria, planes de estudio anticuados y matrícula restringida.

### **3. La reforma**

La reforma del año 1918 constituyó un estallido social que recuperó la tradición feudal corporativa de Bolonia y enarboló los idearios del autogobierno, cátedras libres y paralelas, modernización de la enseñanza y el compromiso hacia la sociedad.

El cogobierno fue el principio fundamental que introdujo una nueva forma de participación de profesores e, indirectamente, de estudiantes en las instituciones. A pesar de la impronta reformista en el gobierno, la universidad continuó siendo tradicionalista en sus aspectos académicos por ausencia de articulación de la

universidad con la producción de conocimiento y por el mantenimiento del poder en los grupos conservadores, lo que se manifestó con mayor énfasis a partir de 1922. Con la llegada a la presidencia de Marcelo T. de Alvear, avanzaron los sectores antirreformistas. Varias universidades del interior fueron intervenidas y se modificaron sus estatutos.

La oposición reformista se fue acentuando llegando a su máximo enfrentamiento en 1928, iniciada la segunda presidencia de Yrigoyen. El golpe militar de 1930 interrumpió el movimiento reformista. Volverá a surgir en 1955, para luego desaparecer nuevamente en 1966. Las dictaduras de 1930, 1943 y 1955 bloquearon la producción de conocimiento científico y debilitaron las universidades con medidas como la expulsión de docentes y estudiantes, intervenciones, cesantías y derogaciones de leyes.

En 1930 es derrocado el presidente constitucional Hipólito Yrigoyen y las universidades nacionales fueron intervenidas en su conjunto. El clima de represión y oscurantismo derivó en una merma en la matrícula y la participación semilegal del estudiantado. Se expulsaron docentes y estudiantes y se modificaron los estatutos con el fin de limitar la representación estudiantil en los cuerpos colegiados.

En 1932, asume la presidencia democrática Agustín P. Justo. Se normalizan las universidades retomando sus estatutos anteriores y se reincorporan a muchos de los docentes. Pese a ello, se observaba una fuerte debilidad en el modelo universitario sostenido hasta el momento por falta de profundización en los procesos iniciados con la reforma y también por corrupción de la dirigencia estudiantil, vinculada a la de la política nacional.

#### 4. El peronismo de los años cincuenta

En la presidencia de Castillo, desde 1943, la política universitaria seguía anclada en los pilares del nacionalismo católico, lo que justificó intervenciones y cesantías masivas. Relevantes figuras científicas fueron expulsadas de las universidades.<sup>21</sup> La fractura entre intelectuales y científicos opositores al gobierno y quienes lo apoyaban adquirió un carácter profundo que trascendería al gobierno peronista (Del Bello *et al.*, 2007).

El Decreto N.º 12195 sancionado en el año 1946, durante el gobierno de Juan D. Perón, interviene nuevamente las universidades sobre el eje de la organización de la universidad peronista tras un proyecto nacional de desarrollo, eliminando de la universidad a los sectores aliados a la oposición. La intervención volvió a generar rechazo en el cuerpo docente, produciendo de nuevo la renuncia de importantes intelectuales y científicos.

La Ley N.º 13031, sancionada en el año 1947, profundizó el nuevo proyecto derogando el marco jurídico de la Ley Avellaneda de fines de siglo XIX y los postulados de cogobierno surgidos de la Reforma Universitaria de 1918.

El gobierno peronista (1946-1955) favoreció la masificación de la educación superior. Se estableció la plena gratuidad y se suprimieron los exámenes de ingreso. La matrícula se triplicó. Cabe señalar que esta masificación es un fenómeno mundial en la posguerra. Se creía que el conocimiento científico y tecnológico desarrollado en la academia podía ser volcado al mundo del trabajo y la producción. En ese espíritu se enmarca la creación

---

<sup>21</sup> Entre ellos Dr. Bernardo Houssay, Dr. Enrique Ravignani y del Dr. José Luis Romero.

de la Universidad Obrera (1952), que incentivó carreras técnicas y el ingreso de sectores populares.

Las leyes universitarias emergentes del Plan Quinquenal 1947-1951 establecieron la gratuidad de la enseñanza superior. El ingreso era controlado por las calificaciones en el colegio secundario y por un cogobierno dependiente del Ministerio de Educación. Ese cogobierno era ejercido por un Consejo Universitario formado por el rector designado por el Poder Ejecutivo Nacional (PEN) con acuerdo del Senado, un número par de consejeros profesores, dos elegidos en cada facultad y dos elegidos por el rector, y los decanos de facultad elegidos por sus profesores. El cogobierno en las facultades tuvo consejos directivos de nueve miembros, seis profesores (tres elegidos por el rector y tres por los profesores) y tres estudiantes electos por los alumnos regulares entre candidatos de altas calificaciones. El sistema universitario ya tenía seis casas de altos estudios con la creación de la Universidad Nacional del Litoral en 1919 y la Universidad Nacional de Cuyo en 1939.

En la universidad del peronismo, tanto el contenido como la orientación de la enseñanza experimentaron cambios significativos, aunque continuó siendo de carácter profesionalista.

Por fuera de las universidades se avanzó en la promoción del desarrollo nuclear,<sup>22</sup> con la creación en el año 1950 de la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA). Un año después, se instituyó la Dirección Nacional de Energía Atómica (DNEA) destinada a brindar

---

<sup>22</sup> Inicialmente, el Gobierno centró su atención en el proyecto "Huemul", encabezado por el físico alemán Ronald Richter, que buscó infructuosamente durante cuatro años desarrollar energía atómica sobre caminos carentes de toda solidez científica.

una base operativa a las actividades nucleares. En 1955, este organismo tomaría la denominación de la CNEA. También en el ámbito del Ministerio de Asuntos Técnicos se creó en 1950 la Dirección Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas que cubría actividades muy diversas y fuera el antecedente del CONICET (1958). Se formó el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas que intervenía en temas como la administración de becas para estudios especializados. El gobierno peronista promovió también el desarrollo aeronáutico y la fabricación local de autos, tractores y motocicletas, todos ellos sectores de mediana intensidad tecnológica (Del Bello *et al.*, 2007).

El golpe de Estado de 1955 contó con apoyo de círculos intelectuales y académicos contrarios al peronismo y produjo una nueva depuración del cuerpo de profesores. Junto con medidas de política económico-financiera internacional de vasto impacto, como la incorporación al FMI y al Banco Mundial, la instalación del Plan Prebisch en el plano económico interno con énfasis en la libertad de mercado y en la desarticulación de los mecanismos de intervención estatal, la así llamada Revolución Libertadora actualizó la vigencia de la Ley Avellaneda a través del Decreto N.º 6403/55, en donde se estimulaba la iniciativa privada de creación de universidades, reservándose el Estado el reconocimiento de los títulos habilitantes. Asimismo, derogaba leyes sancionadas durante el gobierno peronista.

## 5. El desarrollismo

Durante la presidencia de Arturo Frondizi (1958-1962), se sanciona la Ley N.º 14557, que consagraba los principios rectores del decreto antes aludido. Una enardecida protesta social daba cuenta de la ruptura con la tradición secular, que comenzaría a desarticularse.

En la década que media entre 1956 y 1966, entre las administraciones del desarrollista Arturo Frondizi y del radical Humberto Illia, se instauraron condiciones académicas para el desarrollo de las universidades. Con libertad de cátedra, inversiones elevadas en infraestructura y equipamiento, salarios docentes adecuados, respeto al conocimiento y a su transmisión, intensa vida universitaria y grupos de trabajo en áreas y tecnologías importantes para el interés nacional. La oferta en educación superior acompañaba en calidad y cantidad a las necesidades de la población. También se introdujo un proceso de modernización en las estructuras organizacionales de las universidades a partir de la instauración del llamado “proceso de departamentalización”. Los departamentos constituían unidades académicas que articulaban las actividades de docencia e investigación.

Hacia 1965, existían nueve universidades estatales con la creación de la Universidad Nacional del Nordeste (1956), la Universidad Nacional del Sur (1956) y la reconversión de la Universidad Obrera peronista en la Universidad Tecnológica Nacional (1959), la cual no terminó de materializar la expectativa de vincular la enseñanza universitaria con el mundo de la producción. La administración de Frondizi pone en funciones el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), que tiene la

tarea de organizar las escuelas técnicas y los colegios industriales. Se crean el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) para promover la investigación científica y el desarrollo.

Sin embargo, estos procesos de modernización se desarrollaron de manera desigual entre las distintas regiones, áreas del conocimiento, carreras, facultades y universidades. El modelo profesionalista tradicional seguía siendo el predominante en la mayoría de las universidades.

A partir de 1958, se aprueba una serie de leyes y decretos reglamentarios que permitieron la creación y funcionamiento de universidades privadas. Garantizaron subsidios estatales, la validez de los títulos expedidos, la total autonomía respecto de la enseñanza oficial y se creó la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada. Esto enfrentó a la comunidad universitaria con el gobierno, bajo la consigna de “laica o libre”, lo que no impidió el avance del sector privado. Entre 1959 y 1965, se abren nueve universidades privadas, de las cuales cuatro eran católicas.

En 1966, un nuevo golpe militar comandado por el general Juan Carlos Onganía, autodenominado Revolución Argentina, quiebra otra vez el orden constitucional. En la universidad el daño fue inconmensurable. La Noche de los Bastones Largos<sup>23</sup> truncó la posibilidad

---

<sup>23</sup> El 29 julio de 1966, la dictadura militar encabezada por Juan Carlos Onganía decretó la intervención de las universidades nacionales, ordenando a la policía que reprimiera para expulsar a estudiantes y profesores de facultades que habían sido tomadas por docentes y alumnos. La destrucción alcanzó los laboratorios

histórica de una evolución sostenida hacia la excelencia institucional. El ostracismo o el exilio de profesores e investigadores calificados, la desintegración de valiosos grupos de investigación y la postergación del quehacer científico fueron sus efectos directos.

Durante los gobiernos militares de Roberto Levingston (1970-1971) y Alejandro Lanusse (1971-1973), se produjo una segunda etapa de expansión de las universidades estatales. Se registraron en el marco del plan Alberto Taquini (h) de creación de universidades estatales regionales. Se fundaron cinco universidades nacionales, respondiendo a necesidades regionales, creación de títulos intermedios y/o promoción de disciplinas académicas: la Universidad Nacional de Rosario (Santa Fe, 1968); la Universidad de Río Cuarto (Córdoba, 1971); la Universidad Nacional del Comahue (Río Negro, 1971), y un año más tarde, las de Salta, Catamarca, Luján y Lomas de Zamora (1972).

Paralelamente se producía una fuerte politización de la comunidad académica, en consonancia con una sociedad movilizadora y resistente a la dictadura militar. Hacia 1975, el sistema universitario público registraba 24 universidades nacionales y 21 privadas que seguían, en diversa proporción, subvencionadas por el Estado.

---

y bibliotecas de las altas casas de estudio y la adquisición más reciente y novedosa para la época: una computadora. A esto le siguió el éxodo de profesores e investigadores y la supresión de los centros de estudiantes. Una feroz persecución se desplegó hacia los militantes, estudiantes y docentes en las facultades. Este hecho se conoció como la Noche de los Bastones Largos.

## **6. El peronismo de los años setenta y la dictadura militar**

El período constitucional que abarca el período 1973-1976 se manifestó en la historia universitaria como extraordinariamente contradictorio. Pueden distinguirse con claridad dos estilos de gestión educativa: la del ministro Jorge Taiana hasta agosto de 1974 y la de Oscar Ivanissevich hasta el 24 de marzo de 1976, acorde este último con la modalidad conservadora y autoritaria del gobierno de Isabel Perón.

La Universidad de Buenos Aires –denominada Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (UNPBA 1973-1974)– intentó revertir en dicho período todas las cuestiones no resueltas del reformismo liberal. Desde algunas cátedras universitarias se modificaron los planes y programas de las materias con el objeto de vincular la universidad al proyecto económico, político y cultural. Se desarrollaron microexperiencias comunitarias focalizadas en los sectores marginales y populares. La universidad participó en el Programa Nacional de Alfabetización estrechando la relación entre docentes, estudiantes y trabajadores. Asimismo, fueron expulsados los docentes más identificados con la dictadura de Onganía, los que se oponían al nuevo proyecto de universidad y aquellos que trabajaban en empresas multinacionales.

El carácter popular que adquirió la universidad de 1973 suprimió las restricciones al ingreso. La matrícula de 377.000 estudiantes pasó a superar el medio millón en 1975. Según Buchbinder (1999), solo la UBA en 1974 había recibido 40.000 nuevos estudiantes.

En 1975, Isabel Perón designó ministro de Educación a Oscar Ivanissevich, quien provenía de la derecha peronista. Intervino las universidades y encaró la “limpieza ideológica” por la cual gran cantidad de docentes y estudiantes fueron expulsados de los claustros. Los nuevos interventores, pertenecientes también a la extrema derecha peronista, junto a grupos paramilitares y parapoliciales encabezaron un nuevo proceso de vaciamiento de las universidades por el exilio y la persecución de muchos de sus integrantes.

Esta tendencia se profundizó con el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 y con la sanción de la Ley N.º 21276, que dispuso la intervención directa del gobierno militar sobre las universidades nacionales. Estas quedaron bajo el control de las distintas fuerzas militares, para luego ser dirigidas por grupos de extrema derecha.

Durante la última dictadura militar (1976-1983) se produjo un retroceso de la universidad de masas. La dictadura sostuvo la política de reducir el sistema universitario. Aplicaron dos mecanismos centrales: el arancelamiento y la mecánica de cupos. Apuntaron a mermar la matrícula de las grandes universidades, donde la reducción presupuestaria y la restricción del ingreso se sufrieron con mayor intensidad. De esta forma aumentó la matrícula en las universidades privadas y en las públicas pequeñas y medianas. Además se cerraron carreras, institutos de investigación, universidades, y se redujo el presupuesto de investigación.

Los sucesivos cambios en la conducción de las universidades, vinculados con los procesos políticos de desestabilización democrática, agravados por las persecuciones ideológicas a profesores y estudiantes, dañaron la continuidad y el avance del conocimiento

científico, afectando la calidad de las instituciones. Esto se vio expresado en los bajos índices de graduación de los alumnos y en el austero desarrollo de la ciencia y la tecnología.

## **7. El retorno a la democracia. La universidad de los años ochenta**

En el año 1983 se inicia la transición a la democracia. El gobierno radical de Raúl Alfonsín asume la presidencia de la Nación e inicia la normalización de las universidades (1983-1986), sobre la base de los estatutos de 1966, a los postulados del cogobierno y a la autonomía universitaria. Se suprimen los cupos, los exámenes de ingreso y las restricciones en el acceso, provocando en los primeros años un acelerado crecimiento de la matrícula.

Los principales problemas a los que se enfrentaba la universidad se relacionaban con la masividad, la ausencia de investigación, una impronta profesionalista, un deterioro en la formación de los docentes y problemas edilicios acentuados por la explosión de la matrícula en 1984.<sup>24</sup>

En varias universidades nacionales los rectores elegidos asumen el control cuasi permanente. Desarrollan una gestión basada en un excesivo personalismo y verticalismo. Se politiza la vida interna de las universidades adoptando el estilo y procedimientos de la política partidaria y, en especial, algunos de sus rasgos más negativos, como el clientelismo, el intercambio de prebendas y la adhesión perpetua al poder. Estas gestiones se

---

<sup>24</sup> En 1984 los alumnos superaban el medio millón, en 1985 eran 664.000, y en 1986 alcanzaron a ser 700.000.

caracterizaron por la preeminencia de la gestión política por sobre la gestión de los asuntos académicos. Se constituyó una poderosa y eficiente estructura burocrática de política partidista.

## **8. La universidad en la década de 1990**

En los años noventa, durante la presidencia de Carlos Menem, se produce la tercera expansión del sistema universitario. Se crean universidades públicas en el conurbano, que adoptan nuevos modelos de organización, más dinámicos y alternativos a los característicos de la universidad pública tradicional. También se fundaron institutos y universidades privadas heterogéneas, estableciendo mecanismos instrumentales para avanzar en la construcción de un Sistema de Educación Superior, a través de políticas homogeneizadoras de criterios y prácticas para el conjunto de las universidades.

A partir del año 1989, con la asunción de Antonio Salonia (1989-1992) al frente del Ministerio de Educación, se impulsan reformas en las universidades públicas. En este período, los cuatro grandes ejes de la reforma involucran: el financiamiento (se acentúa la búsqueda de nuevas fuentes de recursos), la autonomía universitaria (el Ministerio de Educación se constituye como órgano revisor de las resoluciones del Consejo Superior de las universidades), la evaluación y la diferenciación institucional (entre 1988 y 1998 se crearon 22 universidades privadas y 11 nacionales). Entre 1988 y 1995, se sumaron a las ya creadas una universidad provincial y nueve privadas. Hasta el año 1995, el total de instituciones ascendía a 94, siendo 41 públicas y 51 privadas.

En el marco del Ministerio de Educación de la Nación se crea la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dirigida por Juan Carlos del Bello. Desarrolla y lleva adelante el Programa para la Reforma de la Educación Superior (PRES). En el año 1995, se sanciona la Ley de Educación Superior N.º 24521, que introduce una serie de medidas tendientes a la construcción del sistema de educación superior, a la unificación de ciertos criterios, a la mejora de la calidad con la incorporación de las prácticas de evaluación y acreditación.

Es pertinente destacar que una vez sancionada la Ley N.º 24521 y el Decreto respectivo 576/96,<sup>25</sup> se atenuó el ritmo de autorización de instituciones privadas. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) tiende a rechazar, tras rigurosa evaluación, la mayoría de las solicitudes de esas instituciones.

## 9. A modo de conclusiones

En la historia de la universidad en Argentina podemos distinguir distintos períodos, siempre asociados al devenir político, económico y social del momento.

A grandes rasgos, podemos reconocer un primer período (1613-1900) en el cual la universidad adoptaba las características de una “institución trasferida” poco conectada con el desarrollo de nuevas ideas y el contexto económico y social. Es un período de escasez de recursos humanos y materiales. Con la independencia,

---

<sup>25</sup> El presente decreto reglamenta los trámites correspondientes a la creación, seguimiento y fiscalización de las instituciones privadas.

la creciente importancia de la universidad se asocia a la formación de las élites para el manejo de los asuntos del Estado.

El período entre 1900 y 1950 es denominado “fundacional reformista”. Se crean las universidades nacionales que configuraron el sistema heredado de la reforma de 1918, con una población estudiantil que en 1947 ascendía a 51.272 alumnos. Su misión y perfil será producto del desarrollo económico, social y cultural y no de una misión propia en el progreso científico y tecnológico.

El tercer período, 1950-1970, puede denominarse la “primera expansión del sistema universitario”. Se consolidan las universidades nacionales y aparecen las privadas. La tendencia es a la masificación,<sup>26</sup> la diferenciación, la multiplicación de instituciones, la aparición de críticas al modelo de universidad de élites, la necesidad de modernizar el sistema a través de nuevos métodos pedagógicos y diferentes estructuras académicas, se desarrolla la investigación y la vinculación con los sectores productivos.

En este período los movimientos estudiantiles toman importancia y tendrán protagonismo en consonancia con los escenarios políticos nacionales e internacionales.<sup>27</sup> En cuanto a la actividad docente, que en un principio era de prestigio profesional, después de 1955 comienza a orientarse hacia la investigación. Sin embargo, esta orientación solo abarcó a una élite de profesores, siendo la mayoría excluida del desarrollo científico y técnico.

---

<sup>26</sup> En 1955, la población estudiantil ascendía a 143.542, triplicando la cantidad de alumnos del año 1947.

<sup>27</sup> Entre ellas, pueden destacarse: la Revolución Cubana (1959), el Mayo Francés (1968) y el Cordobazo (1969).

El cuarto período abarca los años de 1971 a 1995, cuando se produce la “segunda expansión del sistema universitario” con la proliferación de instituciones y el desarrollo del sector privado. En este período se crean en distintas provincias universidades nacionales; también, privadas, con la Iglesia católica como actor central, con una importante oferta de carácter tanto confesional como laico.

La década de 1980, denominada “la década perdida” social y económicamente, si bien constituyó el retorno a la democracia, vino acompañada de una fuerte crisis fiscal, ajuste estructural, privatizaciones y apertura de la economía. La universidad no modificó en lo sustancial su estructura y su relación con el Estado, pero fue enjuiciada por su baja rentabilidad (social) y su escasa habilidad para proporcionar acceso al mercado de trabajo. El gasto en educación se percibía como una colección de subsidios otorgados al consumo privado y al privilegio personal (Brunner, 1992).

A principios de los años noventa, comienza a plantearse la temática de la calidad y eficiencia en la educación superior,<sup>28</sup> la cual es juzgada por su bajo nivel. Se critica el rol burocrático del Estado, el fuerte clientelismo, la poca claridad en la asignación de los fondos. En síntesis, un crecimiento de instituciones y de matrícula, pero con un pobre desarrollo científico-tecnológico, desarticulado de las demandas de la sociedad y del mercado.

Las nuevas políticas de educación superior, desde 1993, introdujeron formas de regulación que hasta

---

<sup>28</sup> Los organismos nacionales e internacionales comienzan a señalar que la educación y la investigación debían garantizar la competitividad y productividad de la economía, así como la equidad y sustentabilidad económica.

el momento se encontraban al margen del Estado. Se desplegaron sobre la combinación de diagnósticos focalizados y acciones sectoriales. Sus objetivos centrales fueron promover una mayor diferenciación de las instituciones públicas y privadas; incentivar que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de ingreso y generen recursos propios; e impulsar la redefinición del gobierno en relación con la educación superior y la introducción de políticas que permitan una mayor equidad (Krotsch, 2001).

La intervención del Estado y las políticas desarrolladas en relación con las instituciones universitarias lograron avanzar en la conformación del sistema de educación superior, articulado a través de políticas sectoriales focalizadas e instrumentos normativos que regularán el funcionamiento de la educación superior en su conjunto.

En el siguiente capítulo se explicitarán los avances del proceso de construcción del sistema, su articulación y las reformas producidas por la implementación de las políticas de educación superior.

# **El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015)**

*Judith Naidorf, Daniela Perrotta y Melisa Cuschir*

## **Derechos en pugna**

El derecho a la Educación Superior se constituye como tal en consonancia con los procesos de transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se han consolidado en la primera década del nuevo milenio en América Latina, pero que, como todo derecho, se ha ido construyendo y reconfigurando a lo largo de la historia.

Resulta imposible comprender la consideración del derecho a la educación superior sin retomar los procesos políticos que se gestaron en América Latina, en general, y en Argentina, en particular, al calor de la lucha política por el sentido y las funciones sociales atribuidas a las universidades y la educación superior en general. El derecho a la educación superior se desprende y se inspira en parte también de las banderas de los reformistas del dieciocho orientadas a la ampliación de la base social de la universidad: las universidades populares soñadas por Mella y Haya de la Torre desde distintos lugares del continente, los debates de las propuestas desarrollistas y nacionales populares de los años cincuenta y

sesenta, las corrientes de liberación nacional, la resistencia a las dictaduras militares y a las políticas neoliberales de mercantilización de la educación, las revisiones de las democracias de los ochenta y los regionalismos solidarios (Perrotta, 2013) de principios del milenio.

A partir del restablecimiento de los gobiernos democráticos en América Latina durante los años ochenta, se experimentaron una paulatina pero constante ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario. Esta tendencia se acentuó en lo que va del siglo XXI, en un clima de época proclive a favorecer la ampliación de derechos a los sectores más postergados. Los cambios en los procesos latinoamericanos de la mano de las victorias electorales de los gobiernos progresistas, dispuso las posibilidades para avanzar sobre la conquista de nuevos derechos recuperando así la iniciativa en materia de políticas públicas en un contexto de economías en expansión. La presencia del Estado desde un rol activo, garante y promotor de derechos buscó dar respuesta a deudas históricas como es el cumplimiento al derecho a la educación en todos los niveles.

Sin lugar a dudas, estas respuestas que fueron ensayadas en los últimos tres lustros, se contraponen brutalmente a las actuales políticas provocadas por esta nueva ofensiva neoliberal que vive nuestro continente desde 2015. Gobiernos que conciben a la educación como un bien de mercado y la desfinancian y abandonan a su suerte.

Es por ello, que resulta necesario volver sobre lo construido, los derechos adquiridos con el objetivo de fortalecerlos y lograr su consolidación y no retroceder en ellos.

## **La conformación del derecho a la educación superior**

Abordar la conformación del derecho a la educación superior nos invita a retomar algunos debates históricos y

conceptuales con el objetivo de reflexionar acerca de cómo entendemos el derecho a la educación, cómo lo ejercemos y cómo lo defendemos.

Paviglianiti (1993) define el derecho a la educación como una construcción histórica polémica. Su construcción se fundamenta en disputas que parten del monopolio que supo consolidar la Iglesia en materia educativa, enfrentada a la conformación de los Estados Nacionales. En función de los diferentes ciclos capitalistas fue adquiriendo matices, transitando por la concepción burguesa de la educación como derecho individual, para llegar finalmente a la concepción de la educación como un derecho social, vigente desde mediados del siglo XX hasta la década del setenta, cuando comenzó a ser cuestionada como parte de las instituciones del Estado de Bienestar (Paviglianiti, 1993). En tanto derecho de segunda generación podemos dar cuenta de la confrontación de tres perspectivas hoy presentes: las que conciben a la educación como derecho personal, las que lo entienden como derecho individual y las que sostienen a la educación como derecho social (Rinesi, 2016).

De acuerdo con la perspectiva generacional de los derechos humanos, el derecho a la educación se inscribe en el conjunto de los derechos sociales. A lo largo del siglo XX el desarrollo de la concepción del derecho social se fue diferenciando de la idea de derecho a la educación como derecho a enseñar. La enseñanza es considerada un medio para la realización del derecho fin que es la educación, lo que supone un Estado docente que garantice su efectiva materialización (Paviglianiti, 1993). El derecho social a la educación conlleva el deber del Estado de garantizar el derecho de todas y todos a lo largo de toda la vida. (Feldfeber, 2014). En palabras de Rinesi (2016), supone y reclama al mismo tiempo la idea de igualdad fundamental entre las personas y, por esa simple razón, los derechos son siempre y necesariamente, universales. Entonces,

los derechos son para todas y todos o no son y cuando los derechos no son, dejan de ser un derecho para pasar a ser un privilegio.

Otro hito en la concepción de la educación superior como derecho lo marcó la Declaración de Cartagena de Indias del año 2008 que versaba lo siguiente: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”. Allí se determina por primera vez en una declaración colectiva que la educación superior es concebida como derecho humano universal. Así, se convierte en un hito; un antes y un después que habilita debates fundamentales para repensar la función de la educación superior en nuestro continente. Ésta declaración se encuentra en sintonía con otros avances y leyes educativas sancionadas en este siglo: las leyes de Bolivia y Venezuela, por ejemplo, plantean importantes avances respecto a las formulaciones de la educación superior como derecho social y resultan especialmente enfáticas respecto de la responsabilidad del Estado en la obligatoriedad de garantizarlo. Sin duda, estos ejemplos contrastan con la subsidiariedad del Estado que caracterizaron las leyes sancionadas en los noventa con excepción del caso chileno (Saforcada y Vassiliades, 2011).

Podemos decir que a lo largo de la historia de la educación superior, el acceso a las universidades se ha vinculado de manera mucho más clara a la idea de privilegio, que a la idea de derecho. Una clara tarea de la universidad ha sido la conformación de elites clericales, estatales, técnicas o profesionales, de una clase dominante legitimada por alrededor de mil años de historia que jamás se hubiese pensado a sí misma como sujetos de derecho que el Estado tiene que garantizar. Los grandes movimientos universitarios —como la reforma

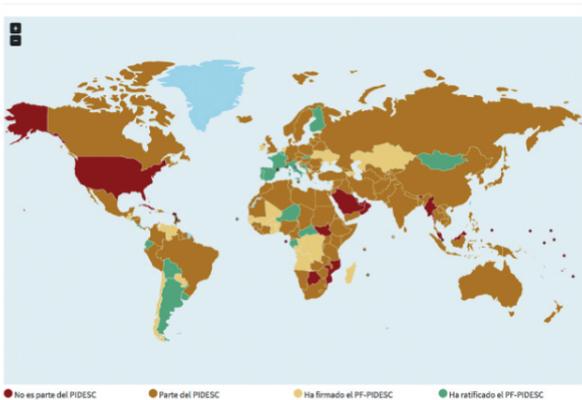
del dieciocho o el Mayo Francés— no llegaron a poner en discusión la noción de derecho a la educación superior, aunque sí sentaron las bases para pensar en la ampliación de su acceso, la idea de extensión y articulación con la sociedad. También la Declaración de los derechos humanos de 1948 declara que es (solo) la educación fundamental la que se corresponde con la responsabilidad estatal de garantizarla.

Pensar la educación superior como derecho, entonces, es más que procurar el acceso universal. Es la oportunidad de poner la discusión en el plano de un proyecto de educación superior: una universidad como proyecto educativo, científico, político, social y cultural que renueve el lazo entre universidad y proyecto nacional y latinoamericano (Tatian y Vázquez, 2018). Por lo cual, asumir la declaración de 2008 de Cartagena de Indias, “es asumir que la universidad es una institución pública encargada de garantizar un derecho humano universal, lo que hacemos en ella y el modo en que la habitamos debe verse dramáticamente revolucionado” (Rinesi, 2015).

Entre los antecedentes que contempla el derecho a la Educación Superior se destaca el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) firmado en 1966 que estableció que “La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”.

PF-PIDESC

### ¿Ha ratificado su país el PF-PIDESC?



Nuestro Trabajo	Recursos	Sobre nosotros
<ul style="list-style-type: none"> <li>Remediación de Cuentas Corporativas</li> <li>Captura Corporativa</li> <li>Tratado sobre Derechos Humanos y Empresas</li> <li>Apoyo Estratégico</li> <li>Litigio Estratégico</li> <li>Apoyo al Litigio Estratégico</li> <li>Implementación</li> <li>Base de Datos de Jurisprudencia</li> <li>Monitoreo</li> <li>Movimientos Sociales</li> <li>Mujeres y DESC</li> <li>Política Económica</li> <li>Sistema de Solidaridad (SOS)</li> <li>Carta Común</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción a los DESC</li> <li>Recursos DESC</li> <li>Base de datos de Jurisprudencia</li> <li>PF-PIDESC</li> <li>Eventos</li> <li>Noticias de Miembros</li> <li>Trabajo Colectivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quiénes somos</li> <li>Qué hacemos</li> <li>Participe</li> </ul>

Imagen núm. 1. Países que ratificaron el PF-PIDESC

Fuente: Red-DESC - Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales © Red-DESC

La Argentina, tal como se expresa en la imagen anterior ha ratificado dicho acuerdo lo que la comprometía con su contenido.

## **La reconfiguración del derecho a la educación superior**

Plantear el horizonte para garantizar el derecho a la educación superior implica transformaciones concretas y profundas. Como mencionamos anteriormente, el devenir de los primeros años del siglo XXI ha sido un siglo signado por señales de políticas públicas orientadas a la ampliación y la implementación de cambios significativos en términos de cobertura de todo el sistema educativo, planteando como meta de muchos gobiernos alcanzar la universalización del nivel superior en un contexto expansivo de las universidades a nivel mundial. Proponerse una meta semejante implicó pensar el avance en la conformación del derecho teniendo en cuenta las leyes que han extendido los años de obligatoriedad escolar, el ingreso irrestricto, la gratuidad para acceder a la educación superior, así como un conjunto de políticas para apuntalar la permanencia y fortalecer la terminalidad. Implicó también la creación de universidades y nuevas carreras y revisar las políticas científicas para configurar la transferencia, vinculación y utilidad del conocimiento (Vaccarezza, 2009; Estébanez, 2007, Naidorf y Perrotta, 2016) en un proyecto de desarrollo integral. Invertir en programas de becas, acompañar a las y los estudiantes en los inicios de su carrera donde se encuentra el mayor índice de deserción. Asimismo, se fueron desarrollando cada vez más instituciones universitarias y de educación superior, con modalidades y funciones novedosas, tanto en las actividades propias del sistema como en las distintas articulaciones que fueron construyendo con las cambiantes demandas del mercado de trabajo, como en

las articulaciones a distinto nivel con las políticas de estado (Mangas y Rovelli, 2017)

Es necesario decir que las políticas educativas de la región que se propusieron garantizar derecho a la educación en el nuevo escenario latinoamericano, conviven y se debaten entre las continuidades y rupturas del modelo hegemónico de los noventa. El caso de la evaluación constituye un ejemplo paradigmático de la continuidad y profundización de los ejes reformistas de los noventa que desplazaron el modelo de Estado docente por el de un Estado evaluador (Feldfeber, 2014). A su vez, en un clima de época proclive a reconocer y reclamar el ingreso a las aulas de una mayor diversidad social, los gobiernos tendieron a ampliar las oportunidades en el nivel superior, pero no lo hicieron de manera uniforme ni los avances fueron lineales. En algunos casos, la ampliación de oportunidades llegó de la mano de la expansión del subsistema privado o del público y en otros, se combinaron ambos términos; esta expansión por momentos preservó una oferta de calidad, mientras otras veces, tendió a segmentarla (Chiroleu, 2018).

La ampliación del universo de universidades públicas en zonas accesibles para quienes estudien, las becas y los programas de acompañamiento se constituyeron en directamente proporcionales al derecho efectivo a la educación superior.

## **El derecho a la educación con fuerza de Ley: la modificación de la LES (2015)**

Un mes antes del fin del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner y a propuesta de la entonces diputada Dra. Adriana Puiggrós, miembro de nuestro instituto (IICE), se logró sancionar una modificatoria a la LES. Aunque el proceso de derogación y reemplazo de la Ley menemista de 1995 no logró

el apoyo político ni la fuerza necesaria para un cambio de tamaña envergadura, la modificación de los artículos introduce por primera vez con fuerza de ley nacional el derecho a la educación superior en Argentina.

La LES había sido modificada anteriormente en 2002 a fin de incluir artículos orientados a garantizar los derechos de personas con discapacidades y en su enunciación garantiza el derecho a la educación superior a todos. Al respecto se manifiesta:

Artículo 2º: El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad. (Ley 25.573 – LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR- Modificación de la Ley N° 24.521) ARTICULO 2º — Incorpórase el inciso f) del artículo 13 de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

Artículo 13: Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho:

f) Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes.

ARTICULO 3º — Modifícase el artículo 28 inciso a) de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.

ARTICULO 4° — Incorpórase al inciso e) del artículo 29 de la Ley 24.521 el texto que a continuación se transcribe, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

Artículo 29: Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:

e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

La tarea pendiente en el plano legislativo sin dudas estuvo focalizada en el reclamo pendiente de estudiantes, docentes e investigadores por la derogación de la LES y la sanción de una nueva ley que se enmarque dentro de un proceso de ampliación de derechos. Durante el año 2008, la Comisión de educación de la Cámara de Diputados de la Nación presidida por Adriana Puiggrós llevó a cabo una consulta nacional y promovió la elaboración de propuestas legislativas de reemplazo de dicha Ley. Si bien se hilvanaron distintas razones que explican la imposibilidad de derogar la LES, el conflicto entre la administración gubernamental y la burguesía agraria a principios de 2008 en torno a la resolución núm. 125 del

Ministerio de Economía de la Nación que elevaba el nivel de retenciones a las exportaciones, sobresale entre las causas. Tal conflicto y su corolario, cambió el escenario político, lo que repercutió en una alternación de las iniciativas políticas prevista por el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (Gómez, 2012).

Las críticas a la LES promulgada en 1995 se vieron plasmadas en los números 19 y 26 de la revista del IICE, así como en trabajos anteriores de nuestra autoría, entre otros. Una de las principales críticas ha sido que otorga a las universidades autonomía administrativa en la asignación de recursos internos, gestión de personal y selección de estudiantes. Asimismo, se autoriza el cobro de colegiaturas en las entidades públicas, en contradicción con el principio de gratuidad de todos los niveles establecido en la Constitución Nacional (Fernández y Ruiz, 2002: 4).

En noviembre de 2015 fueron modificados seis artículos y se incorporaron dos nuevos a ley sancionada en 1995. Esta modificatoria impulsada por la entonces diputada Dra. Puiggrós se realizó a pocos días de la asunción del gobierno de Cambiemos, con el propósito de respaldar y consolidar el proceso vivido en los últimos años. Así permite cristalizar garantías hasta entonces enunciadas y enraizadas en nuestra cultura académica, como la gratuidad del grado y establecer a la educación superior como un bien social y un derecho. El artículo número 1 comprende a la educación y el conocimiento como “bien público” y como un “derecho humano personal y social”. El núm. 2 y el núm. 2 bis, explicitan la gratuidad y establecen que “el Estado Nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las Universidades Nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las Universidades Privadas”. Destacando la mención de promover políticas de inclusión educativa “que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los

procesos multiculturales e interculturales”. El artículo núm. 4 establece que “Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior” siendo este un reclamo histórico de los estudiantes, como el caso emblemático de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata, donde contaban desde 1992 con una prueba eliminatoria totalmente excluyente.

Respecto de la modificatoria antes referida, se enuncia conforme al Anexo núm. 1 Al respecto ver el Anexo núm. 1.

## **El derecho a la educación: universalización, inclusión y democratización**

Abordar el derecho a la educación en sus múltiples dimensiones implica el desafío de pensar en el ejercicio del derecho, en cómo habitamos las instituciones, en qué acciones concretas llevamos adelante para garantizar el cumplimiento del mismo. La declaración que se escribió en Cartagena en 2008 o las modificaciones de la LES en Argentina en el 2015, resultan hechos significativos. Son conquistas parciales desde donde pisar firme para seguir avanzando, o en contextos adversos como los que estamos viviendo, pelear por no retroceder.

La experiencia realizada en el contexto de gobiernos progresistas en nuestro continente, con diversos proyectos políticos en los distintos países, nos deja como saldo aprendizajes y deudas pendientes. Gran parte de estas transformaciones las podemos encontrar en tres características que hacen a las reconfiguraciones que se dieron a partir del siglo XXI: universalización, inclusión y democratización.

*Universalización.* La apertura de las universidades y la distribución de matrícula no resultan homogéneas entre los

distintos países de la región. En algunos, como nuestro país y Uruguay, la oferta está mucho más desarrollada de forma que amplía las posibilidades sociales de cursar estudios superiores. Otra gran diferencia que podemos encontrar en la región es el peso de los subsectores público y privado, el que resulta también diferencial según los casos, oscilando entre un 0% en Cuba y más del 75% de la matrícula en Brasil y Chile (Chiroleu, 2018). Si bien el problema del acceso sigue siendo el principal elemento a mirar cuando hablamos de universalización, el debate sobre la masificación y la “calidad” aparece como una figurita repetida que el sistema debe abordar. Rinesi (2016) se pregunta por la relación entre ambas ideas, planteando que cuando se dejan de poner en contraposición creyendo que hay que resignar alguna de las dos entramos en un debate inconducente. Sumergirnos en el interrogante pensando en el derecho a la educación no es solamente el derecho a ingresar sin restricciones a las instituciones donde esa educación se imparte: es el derecho a ingresar, naturalmente, pero también el derecho a aprender, avanzar, a recibirse y a hacer todo eso en plazos razonables. Las trayectorias de los estudiantes sin duda son diversas y no se puede pensar que el acceso mismo equipara esas desigualdades, tenemos que trabajar y centrar esfuerzos para lograr que la tarea docente esté atravesada por dicha búsqueda como un desafío pedagógico que no recae en personas individuales, sino en proyectos institucionales.

*Inclusión.* Como ya mencionamos, la apertura del acceso no garantiza la permanencia. Durante el primer año las desigualdades aparecen en los procesos selectivos por quién se queda adentro y quién queda por fuera de la institución. Las desigualdades pueden ser diversas, podemos mencionar las socioeconómicas, las étnicas (presencia de pueblos originarios y afrodescendientes), las provenientes de la concentración urbana y regional de la oferta universitaria y las de

género. En lo que refiere al género, aunque la matrícula de las mujeres se ha extendido de forma sostenida pero no se ha distribuido de manera homogénea entre las áreas disciplinares, lo que denota la subsistencia de estereotipos de género y su reproducción en el ámbito universitario (Chiroleu, 2018). En cuanto a las identidades trans podemos encontrar una muy baja participación, producto de las dificultades previas que existen por completar el nivel medio. A su vez, otro conjunto de desigualdades está ligado a la segmentación de las universidades como también respecto al sistema de educación superior. El valor diferencial de los títulos respecto al prestigio de las instituciones que se ve reflejado en la inserción en el mercado ocupacional. Aquí retomamos la diferencia planteada por Dubet en relación con la igualdad de posiciones como meta más que la igualdad de oportunidades (Naidorf, 2016). Los debates sobre inclusión llevaron a la incorporación de políticas institucionales en las universidades nacionales, especialmente en aquellas que fueron creadas durante los gobiernos kirchneristas o aquellas emplazadas en el conurbano bonaerense de la oleada anterior de creación. Entre las políticas que se forjaron para apuntalar el derecho a la universidad se encuentran aquellas orientadas a ayudas económicas como a nuevas prácticas pedagógicas docentes (sobre esto último, se puede consultar Ezcurra, 2011). Estas acciones también movilizaron activamente a los sindicatos de docentes universitarios, los cuales, en un contexto de mejora salarial comenzaron a demandar mejores condiciones docentes y a re-ver sus prácticas pedagógicas para acompañar la revolución por el derecho a la universidad (como es el caso del programa de apoyo a docentes de años iniciales o las becas para la compleción de estudios de posgrado llevada adelante por la CONADU).

*Democratización.* Abordar la idea de democratización desde una perspectiva de derechos nos invita a pensar más

allá de las obligaciones que tiene el Estado para garantizarla. Nos interpela para pensar el ejercicio que hacemos quienes participamos en la garantía de este derecho. Los reformistas del dieciocho reclamaban por el cogobierno universitario, ampliar voces, poner en agenda los temas que vinculan a la universidad y la sociedad. Hacer ejercicio del derecho en todos los espacios habitables, pensar en colectivo, en comunidad, pensar su sentido, función y fines. Trabajar en nuevos modos de participación, donde se incluyan los saberes que son producidos en espacios por fuera de la universidad, partir de una ampliación en los modos de participación en el espacio de la transmisión y producción de los saberes sociales. En este sentido, pensar la universidad como derecho social y colectivo que trasciende las individualidades para pensarse en comunidad. (Tatian y Vázquez, 2018).

Las tres categorías trabajadas se vinculan con una característica nodal del derecho a la educación superior: no sólo se trata de un derecho individual sino que es también un derecho colectivo, vinculado al derecho de los pueblos al desarrollo (Perrotta, 2017). En tanto derecho colectivo, el derecho a la universidad implica todas las funciones sustantivas de la universidad —no solamente la enseñanza, más anidada a la idea de derecho individual de las y los ciudadanas y ciudadanos a ingresar, permanecer y graduarse—: la investigación y la extensión-transferencia-vinculación. Incluso, hace mella a una función actual transversal, su internacionalización (Perrotta, 2016). Estas discusiones remiten a otras categorías de análisis, como las problematizaciones sobre la cuestión de la pertinencia (Naidorf, Giordana y Horn, 2007) y, luego, de utilidad y movilización del conocimiento (Naidorf y Alonso, 2018). Esto vinculado a las preocupaciones sobre la ciencia politizada (Varsavsky, 1969) y de la ciencia social politizada (Naidorf y Perrotta, 2015).

## Conclusiones para abrir nuevos interrogantes

Los cambios experimentados en los últimos años en nuestro país a partir de la asunción del gobierno de Cambiemos, como también en muchos otros países del continente con una avanzada de gobiernos de derecha, nos posiciona en un momento de disputa hegemónica. Una batalla de ideas que se materializa en derechos de cada una de las personas y de los pueblos por contar con un Estado que cumpla la función de educar. Contar con la modificatoria de la LES (Ley de Educación superior), retomando la definición de la educación de la LEN (Ley de Educación Nacional) para el nivel superior, definirla como un bien público y un derecho personal y social nos afirma y brinda herramientas para pelear contra políticas y discursos que pretenden quitar la responsabilidad sobre el Estado.

La conquista de los derechos ha sido siempre el resultado de luchas sociales, luchas que trastocaron el orden establecido y configuraron nuevas hegemonías. La conquista de derechos ha sido el resultado de reformas y revoluciones. Como hemos expuesto, la reforma del dieciocho sentó las bases del modelo ideal latinoamericano de universidad, en línea con un proyecto transformador de la realidad social; la Ley de 1949 —la gratuidad— apuntaló en la misma línea la noción de una universidad de y para el pueblo, en pos de la justicia social; la modificatoria de la LES que dictamina el derecho a la educación superior permite cristalizar y generar un “efecto candado” de las prácticas inclusivas, democratizadoras y universalizadoras como derrotero de esas mismas políticas, anticipando lo que se vendría con el cambio de gobierno y la avanzada neoliberal y neoconservadora.

Excede los objetivos de este trabajo analizar por qué no se logró una nueva LES durante la etapa expansiva en materia de derechos de los gobiernos kirchneristas —y en un contexto

regional favorable (tal como mencionamos con el hito de la CRES 2009)—: correlaciones de fuerza domésticas vinculadas a la agenda nacional global (y los conflictos que allí se disputaban), posicionamientos de las diferentes instituciones y actores del sistema universitario, “*timing*” político, etcétera. Empero, no por esta imposibilidad ha de restarse la importancia de esta modificatoria tan contundente. Efectivamente, esta modificatoria coloca un hito regulativo que bloquea las presiones amparadas bajo el lema de la meritocracia mientras genera un horizonte programático tanto para la lucha sindical y estudiantil en un contexto adverso como para la puesta en marcha de nuevas políticas si existiera un contexto favorable. Esta modificatoria no debe ser subvalorada ya que es una de las regulaciones más inclusivas en materia de política universitaria de toda América Latina y el Caribe. Su razón de ser se vincula con características centrales de las culturas académicas y las culturas universitarias de nuestro país, cimentadas en el derrotero de ideas, reformas, revoluciones y luchas que hemos comentado brevemente.

No obstante ello, vale destacar que las políticas que apuntalan el derecho a la universidad convivieron con otras políticas —explícitas o implícitas— contrarias, que fomentaban prácticas y valores mercantiles. Así, el derecho a la universidad —en sus dos aristas de derecho individual y derecho colectivo— cohabitó con políticas de evaluación —tanto de instituciones, como de programas y de académicos— que fomentaban la competencia y así diseminaban pautas que trastocaron las culturas académicas, burocratización de la tarea de investigación, hiperespecialización, orientación a prioridades delimitadas por la búsqueda de subsidios, internacionalización fenicia, entre otras (Naidorf, 2012; Perrotta, 2012).

En el contexto de expansión de derechos de los gobiernos progresistas posliberales ambas propuestas para la universidad y sus actores pudieron convivir; en el actual contexto

de recuperación de la hegemonía por coaliciones de derecha ambas están en jaque. La idea de universidad como derecho reglamentada en la modificatoria de la LES del año 2015 permite que sea más complejo desandar el entramado regulatorio garantista e instala nuevos interrogantes: ¿cómo incide la campaña anti-garantismo en esas culturas académicas enraizadas en lo público?; ¿podrán los discursos meritocráticos, por un lado, y del “gasto en demasía”, por el otro, trastocar nuestra tradición pública de universidad?; ¿cómo defender la idea de universidad como derecho cuando se critica su función primaria y performativa de producir conocimiento crítico en el marco de circulación de noticias falsas y un contexto de posverdad?

Estas son tan sólo unas preguntas disparadoras para fomentar la reflexión teórica y la praxis política. Hemos de reconstruir una identidad universitaria, ejercer, hacernos cuerpo de los derechos conquistados.

## **Introducción a la vida universitaria**

### **1. Presentación**

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

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

### **2. Cogobierno Universitario**

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

#### **2.1. Organización de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes**

La organización general de la institución se repite en cada Facultad. Es decir, existen dos

autoridades máximas que ocupan el cargo político de Decano/a y un Vicedecano/a, elegidos por el voto de la comunidad de esa facultad, y del Consejo Directivo, integrado por representantes de docentes, alumnos, graduados y personal de apoyo, elegidos por el voto de sus pares. Para organizar las tareas de conducción, existen distintas Secretarías, encabezadas por un Secretario/a. Dentro de la Facultad existen Departamentos según el área disciplinar de la Carrera, conducidos por un Director/a y un Subdirector de Departamento. Actualmente, el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación es dirigido por Dos Docentes elegidos por el conjunto de Profesores que integran el claustro departamental



### 3. Secretaría de Asuntos Estudiantiles

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

Tiene como función atender los asuntos vinculados con el bienestar de los estudiantes y a su participación en la vida universitaria, y asistir al Decano en el área de su competencia. Sus funciones son:  
Entender en lo concerniente a las inquietudes estudiantiles y a su adecuada canalización.

Entender las relaciones de la Facultad con los organismos estudiantiles representativos.

Entender en lo relativo a becas estudiantiles de ayuda económica, préstamos de honor, subsidios y cualquier otro beneficio similar, coordinando sus acciones con los Órganos Superiores y demás Unidades competentes.

### **3.1 Sección Alumnos**

Es la oficina que se encarga del registro, certificación y archivo de la documentación de los alumnos de la Facultad (Historial Académico de Materias cursadas y rendidas y la Inscripción por Primera vez en la Carrera con la documentación correspondiente) resultante de la actividad de capacitación y estudio

Sus funciones son:

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

### **4. Sistema de Inscripción Universitario**

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

**Inscripción:** para empezar a cursar deberás inscribirte en las Carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, luego en las materias de 1 año.

**La inscripción inicial, por primera vez, a la Universidad se realiza con un un Legajo**

**Personal** que debe ser presentado en la **Sección- Departamento Alumnos** de la Facultad de Filosofía con la documentación requerida. La inscripción de los alumnos en las asignaturas del Plan de Estudio, estará sujeta al régimen que en el mismo se estipule, a la presente normativa y a las condiciones particulares que al efecto determinen los Consejos Directivos de cada Facultad. (Anexo I, VI -2-, Art. 23° y 24°).

Cada Estudiante debe registrarse para obtener **EI USUARIO y CONTRASEÑA** en el SIU:



The image shows the login interface for the SIU Guarani system. At the top, there is a header with the logo of the Faculty of Philosophy, Humanities and Arts and the text "SIU Guarani". Below the header, there are three navigation tabs: "Acceso" (highlighted in blue), "Fechas de examen", and "Horarios de Cursadas". The main content area is divided into two columns. The left column is titled "Ingresá tus datos" and contains two input fields: "Usuario" and "Clave", followed by a blue "Ingresar" button. Below the button is a link that says "¿Olvidaste tu contraseña o sos un usuario nuevo?". The right column is titled "SIU Guarani" and contains a list of features under the heading "Algunas de las cosas que podés hacer con este sistema son":

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

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

A través del SIU GUARANÍ podrás:

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

## **5. Sistema de Cursada y Evaluación Universitaria**

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

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

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

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

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

### **5.2. Sistemas de Cursado**

Hay diferentes formas de cursar y aprobar una materia

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

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

☒ **Con Sistema Promocional:** algunas materias (denominadas ‘‘promocionales’’) pueden aprobarse sin rendir examen final, cumpliendo con los requisitos que se establecen en las Planificaciones.

2). **En calidad de Alumno Libre:** cuando no se han cumplido los requisitos anteriores.

El alumno debe inscribirse en el Departamento de Alumnos con 25 días hábiles, como mínimo, de anticipación a la fecha del examen, realizar el trabajo previo y/o examen escrito, que el profesor le ha asignado, ratificar su inscripción entre 7 y 3 días hábiles antes del examen, y aprobar todas las instancias: defensa del trabajo previo y/o examen escrito, y examen oral. Los exámenes libres se desarrollarán según el programa final vigente de la asignatura, correspondiente al último ciclo lectivo inmediato anterior a la fecha de inscripción. Se recomienda informarse cabalmente sobre el Procedimiento para rendir Examen Libre (Ord. 28/91-CS Res. 02/95-CD-FFHA) y consultar al Profesor a cargo de la Cátedra.

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

### 5.3. Modalidades de exámenes

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

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

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

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

#### **5.4. Calendario académico**

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

#### **6. Bienestar Universitario**

La Universidad ofrece distintos tipos de Becas de Apoyo para Estudiantes:

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

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

### **6.1. Otras Becas:**

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

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

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

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

## **7. Plan de Estudio Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación**

## **7.1 Despliegue Curricular Primer Año**

### Fechas Primer Cuatrimestre

- De Marzo hasta Junio

#### **Asignaturas**

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

### Fechas Segundo Cuatrimestre

- De Agosto A Noviembre

#### **Asignaturas**

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

### **Contenidos de las Asignaturas**

- 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 del fracaso escolar

- Antropología Cultural

La Antropología como saber científico. La cultura como tema central de la disciplina.

Dimensión biológica y cultural del hombre. Universalidad y particularidad cultural. Endoculturación y etnocentrismo. Relativismo cultural. Segmentación en las formaciones socio-culturales. Otridad. Diversidad Cultural Diferencias y desigualdades. Patrimonio cultural. Políticas culturales.

- Problemática Filosófica

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

- Psicología General

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

- Sociología General

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

- Teorías 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 utópicos.

## **7.2 Plan de estudios (síntesis de la organización curricular)**

Ambas carreras han sido diseñadas de manera que las y los egresadas/os posean una formación continua, reflexiva y crítica; capaz de construir escenarios educativos transformadores de las desigualdades socio-educativas. Se parte de reconocer a la Educación como un Derecho Humano fundamental y un Bien Público Social (CRES. 2018). La carrera brinda herramientas conceptuales- metodológicas desde una riqueza multidisciplinar, que posibilita construir estrategias, planes y programas educativos tanto para la investigación educativa como para la formación docente, con el claro objetivo de intervenir en las problemáticas educativas contemporáneas desde la inclusión educativa y el respeto por las diversidades. Todo ello le permitirá al egresado en Ciencias de la Educación proponer alternativas educativas ya incluyen la presencialidad como la virtualidad en bastos contextos sociales y culturales.

A continuación se presentan las mallas curriculares que contienen una síntesis de organización del sistema de correlativas durante los 5 años que componen el plan de estudios.

5.5.2.2. Síntesis de la Organización Curricular con correlatividades

**PROFESOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

Nº Orden	Ciclo	Año	Para Cursar: Asignaturas	Despliegue	Horas Semanales	Horas Totales	Debe haber regularizado	Debe haber aprobado
1	G	1º	Introducción a la Problemática Educativa	1er.	6:20	93	--	--
2	G	1º	Antropología Cultural	1er.	6:20	93	--	--
3	G	1º	Problemática Filosófica	1er.	6:20	93	--	--
4	G	1º	Psicología General	2do.	6:20	93	--	--
5	G	1º	Sociología General	2do.	6:20	93	--	--
6	G	1º	Teoría de la Educación I	2do.	6:20	93	--	--
7	G	2º	Psicología Evolutiva I	1er.	6:20	93	4	--
8	G	2º	Historia de la Educación I	1er.	6:20	93	--	1
9	G	2º	Sociología de la Educación	1er.	6:20	93	5	--
10	G	2º	Neuropsicología	2do.	6:20	93	4	--
11	G	2º	Psicología Evolutiva II	2do.	6:20	93	7	--
12	G	2º	Teoría de la Educación II	2do.	6:20	93	6	3
13	G	3º	Psicología de la Educación	1er.	6:20	93	11	4
14	G	3º	Historia de la Educación II	1er.	6:20	93	8	2
15	G	3º	Estado, Economía y Educación	1er.	6:20	93	9 - 8	3
16	G	3º	Metodología de la Investigación I	2do.	6:20	93	--	9
17	G	3º	Didáctica y Currículum	2do.	6:20	93	13	
18	G	3º	Educación Especial	2do.	6:20	93	--	10
19	G	4º	Política y Legislación Educacional	1er.	6:20	93	14 - 15	8
20	G	4º	Didáctica de Niveles I	1er.	6:20	93	17	7
21	G	4º	Epistemología de las Ciencias de la Educación	1er.	6:20	93	12	6
22	G	4º	Metodología de la Investigación II	2do.	6:20	93	16	--
23	G	4º	Didáctica de Niveles II	2do.	6:20	93	20	11
24	G	4º	Administración de la Educación	2do.	6:20	93	19	9
25	G	5º	Informática Educativa	1er.	6:20	93	--	PSI
26	O	5º	Planeamiento de la Educación (optativa)	1er.	6:20	93	24	16
27	O	5º	Psicopatología (optativa)	1er.	6:20	93	18	10
28	O	5º	Psicología de los Grupos e Instituciones (optativa)	2do.	6:20	93	--	4
29	O	5º	Gestión de Programas y Proyectos (optativa)	2do.	6:20	93	24	16
30	O	5º	Optativa a determinar	1er.	6:20	93	s/c	
31	O	5º	Optativa a determinar	2do.	6:20	93	s/c	
32	F	-	Práctica Profesional Orientada (Docencia)	-	-	200	16 - 18	1 al 15 y 17

s/c= según corresponda  
PSI=Prueba de Suficiencia en Informática

<b>LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION</b>				
<b>Nº Orden</b>	<b>Para cursar: Asignaturas</b>	<b>Horas Totales</b>	<b>Debe haber cursado</b>	<b>Debe haber aprobado</b>
1	Introducción a la Problemática Educativa	93	--	--
2	Antropología Cultural	93	--	--
3	Problemática Filosófica	93	--	--
4	Psicología General	93	--	--
5	Sociología General	93	--	--
6	Teoría de la Educación I	93	--	--
7	Psicología Evolutiva I	93	4	--
8	Historia de la Educación I	93	--	1
9	Sociología de la Educación	93	5	--
10	Neuropsicología	93	4	--
11	Psicología Evolutiva II	93	7	--
12	Teoría de la Educación II	93	6	3
13	Psicología de la Educación	93	11	4
14	Historia de la Educación II	93	8	2
15	Estado, Economía y Educación	93	9 - 8	3
16	Metodología de la Investigación I	93	--	9
17	Didáctica y Currículum	93	13	11
18	Educación Especial	93	--	10
19	Política y Legislación Educativa	93	14 - 15	8
20	Didáctica de Niveles I	93	17	7
21	Epistemología de las Ciencias de la Educación	93	12	6
22	Metodología de la Investigación II	93	16	--
23	Didáctica de Niveles II	93	20	11
24	Administración de la Educación	93	19	9
25	Informática Educativa	93	--	PSI
26	Planeamiento de la Educación (optativa)	93	24	16
27	Psicopatología (optativa)	93	18	10
28	Psicología de los Grupos e Instituciones (optativa)	93	--	4
29	Gestión de Programas y Proyectos (optativa)	93	24	16
30	Optativa a determinar	93	s/c	
31	Optativa a determinar	93	s/c	
32	Práctica Profesional Orientada (Investigación)	200	16 - 18	1 al 15
33	Tesis	200	17 - 18	1 al 15
s/c= según corresponda				
PSI=Prueba de Suficiencia en Informática				

## Referencias Bibliográficas

Antuña, N. y Sánchez, R. (2021) *Despliegue curricular de 1° año en Ciencias de la Educación*. Documento de Cátedra elaborado por Docentes Coordinadoras del Curso de Ingreso.

Antuña, N. y Sánchez, R. (2021) *Estructura, estamentos, funciones de la UNSJ - FFHA*. Documento de Cátedra elaborado por Docentes Coordinadoras del Curso de Ingreso.

Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Nuestra Facultad.  
[http://www.ffha.unsj.edu.ar/?page\\_id=108](http://www.ffha.unsj.edu.ar/?page_id=108)

Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. [http://www.ffha.unsj.edu.ar/?page\\_id=312](http://www.ffha.unsj.edu.ar/?page_id=312)

Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Plan de Estudio de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.  
<http://www.ffha.unsj.edu.ar/wp-content/uploads/2014/12/PLAN-DE-ESTUDIO-LIC.-EN-CS.-DE-LA-ED.pdf>

Universidad Nacional de San Juan. Institucional - Historia.  
[https://www.unsj.edu.ar/institucional/historia\\_creacion](https://www.unsj.edu.ar/institucional/historia_creacion)

Universidad Nacional de San Juan. Institucional - Estructura.  
<https://www.unsj.edu.ar/institucional/estructura>

## **Nociones, conceptos y definiciones básicas de las Asignaturas de 1° año**

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

### **Introducción a la Problemática Educativa**

La asignatura se encuentra en el primer cuatrimestre de primer año y los contenidos mínimos se vinculan con el inicio y constitución del sistema educativo argentino, la relación con los proyectos educativos históricos pensado en cada modelo de Estado en nuestro país. A su vez, la problemática educativa presenta un eje vertebrador, una dicotomía universal, Desigualdad/Igualdad y analiza cómo aparece dicha problemática en la estructura del Sistema Educativo.

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

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

- a) El Ministerio de Educación de la Nación sólo tiene bajo su dependencia a las 66 Universidades Nacionales, es un Ministerio “sin escuelas”.

El resto del sistema educativo (niveles inicial, primario, secundario y superior) en

realidad está compuesto por 24 sistemas educativos paralelos e independientes, administrados por las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- b) Tanto respecto al sector universitario como para el resto del sistema existen instancias colegiadas de coordinación, que resultan de bajo nivel de gobernabilidad para el sistema, ya que sus decisiones no resultan vinculantes para las partes como lo es el Consejo Federal de Educación o el Consejo Interuniversitario Nacional.
- c) Los sistemas de educación constituyen estructuras sumamente complejas, que agrupan una gran cantidad de modalidades, niveles, etc.

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

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

Por otra parte, se analiza el contraste de la situación educativa iniciado el tiempo posmoderno. Posmodernidad y Escuela (Follari, R. 1996): la posmodernidad es una etapa con determinadas características sociales, políticas, económicas, culturales que marcan el fin de la Modernidad. Se define como posmodernidad al estallido social y cuestionamiento de los grandes pilares de la Modernidad; Religión, Razón, Ciencia, Progreso. Podemos decir que comenzó con la caída del muro de Berlín en 1989 y el desarrollo de los movimientos contraculturales en Europa y EEUU a mediados y fines del Siglo XX.

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

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

En este sentido, la materia va girando la mirada histórica hacia las consecuencias en el plano educativo propiamente. Es por ello que analiza la Función Social de la Escuela, análisis que comienza a plantearse a partir de dos Teorías completamente contradictorias.

Según Cecilia Braslavsky (1995) Todo sistema de educación formal cumple al menos las siguientes funciones sociales en relación a su matrícula: 1) distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación, 2) contribuye a estamentalizar a la población y 3) contribuye a legitimar la estamentalización a través de la distribución y creación de ideologías. Al cumplir cada una de estas funciones específicas el sistema educativo contribuye -como tantas otras instituciones y prácticas sociales- a la vez a la transformación y a la reproducción de la sociedad (Braslavsky, 1985). En ciertas coyunturas se acentúa su contribución a la transformación y en otras la reproducción social, pero ambas están siempre presentes. Es por esto, que definir la función del sistema educativo o transformar o reproducir la sociedad no agrega demasiado. Parece más fértil procurar comprender a través de qué características y en beneficio de qué sectores sociales el sistema educativo cumple con sus tres funciones específicas. Este concepto es fundamental para comprender las dos posturas teóricas dentro del campo educativo que van a explicar la función social de la misma.

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

De esta manera el Fracaso escolar es la denominación que hoy recibe un problema que históricamente ha recibido diferentes nombres e interpretaciones y al que se le han atribuido distintas causas, así como aportado diversas soluciones (Laino y Guerra, 1989). Dicha expresión “fracaso escolar” remite a través de su primer término a la idea de

incumplimiento, de no logro de metas propuestas, el segundo especifica el ámbito dentro del cual ocurre o se sitúa dicho fracaso. Se alude entonces a una discordancia o desarmonía, a una no adecuación entre lo que el niño es capaz de producir, aquello que llega a lograr y lo que la institución exige en función de sus normas para acreditar los resultados obtenidos, para calificar positivamente tales productos.

Un aspecto a destacar dentro de las problemáticas educativas es la postura desde la cual se las analiza. Por un lado tenemos las Teorías del Consenso o Teorías Funcionalistas: Hasta avanzado el siglo XX el discurso educativo otorgaba al sistema de educación formal la función de distribuir la educación necesaria para diversas transformaciones sociales (véase entre muchos otros Campomanes, 1978 y Dewey, 1969). Esta teoría está sustentada en el Optimismo pedagógico moderno y considera que el “sistema de educación formal distribuye la educación necesaria para determinadas transformaciones y que lo hace, y demás, del modo adecuado para promover el crecimiento económico y la movilidad social” (Braslavsky, 1985).

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

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

Finalmente, otra problemática que presenta la cátedra será la reproducción de los roles de género al interior del sistema. Contenidos, clases, instituciones creadas sobre la diferencia de género. La histórica de la educación argentina demuestra cómo la escuela imprimió una concepción de ciudadano en dos instituciones de nivel medio: el Colegio Nacional y las Escuelas Normales. Durante la segunda mitad del siglo XIX se llevó adelante la organización del Estado Nación y la construcción de la ciudadanía- vinculada con roles de género- se gestó en la estructura normativa, institucional y curricular del sistema educativo. La noción de ciudadanía tuvo distintos alcances, por su parte, los Colegios Nacionales tuvieron la función de formar a los futuros funcionarios del país, mientras que las Escuelas Normales se encargaron de ser espacios de formación para el trabajo docente.(Fernández, M. 2000).

### **Antropología Cultural**

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

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

En una primera instancia, la ciencia mantuvo como objeto de estudio las primeras civilizaciones o pueblos originarios, luego los campesinos y en la actualidad las clases subalternas. La antropología socio cultural estudiará las características culturales de las sociedades enfocándose en el proceso educativo de las mismas. La Antropología será simplemente etnológica (estudio de los pueblos y sus culturas mediante lo escrito de ellos) hasta que B. Malinowki comienza el *estudio etnográfico* (estudio de los pueblos) que

implica el mismo trabajo de campo en las mismas aldeas o pueblos que el investigador realiza para recopilar información descripción y análisis de las culturas (Lischetti, Mirtha).

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

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

Un aspecto crucial de la Antropología es el reconocimiento de la Bidimensionalidad (dimensión biológica y cultural) de la humanidad. Es decir, es la especie humana aquella que puede mediante la creación de cultura, como herramientas, costumbres, hábitos, utensilios, y su enseñanza la que permite la preservación y evolución de la especie.

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

La **Dimensión cultural** (White, L. Cap 2 y 3), por su parte, es analizada con el avance de los estudios antropológicos hacia las diversas culturas, el lenguaje y la capacidad de simbolización. Según Leslie White la dimensión cultural de la humanidad implica dos conductas: 1) la conducta simbólica, y 2) la conducta herramental. La conducta simbólica

implica la construcción de SÍMBOLOS como elemento indispensable para la comunicación. Es decir todas las culturas construyen un conjunto de símbolos que poseen significado= uso y significante= valor cultural. El significado y significante de cada símbolo es propio de cada cultura. Por ejemplo, una cruz, para la religión católica está colmada de significados, una persona practicante de la mencionada religión la considera un elemento sagrado, sin embargo una persona que no profesa ninguna religión la cruz simplemente podría significar un símbolo matemático.

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

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

Algunos conceptos de la Antropología cultural son:

- **Endoculturación:** Implica el proceso de aprendizaje de la cultura. Esa cultura en una primera instancia era aquella hegemónica, es decir, aquella que pertenecía a las clases dominantes. La escuela, en su auge, era la encargada de distribuir “esa cultura” hegemónica, etnocéntrica. Y con ella generaría el orden y progreso social, de esta manera la apropiación de la cultura solo se redujo a la enseñanza de la misma en las instituciones educativas.
- **Etnocentrismo:** Etimológicamente Etno significa “pueblo” y centrismo hace referencia a “centro”. Se podría decir que el etnocentrismo es creer que la propia cultura es superior a otra, y permite interpretar la realidad desde determinados parámetros culturales. El etnocentrismo ha justificado genocidios tales como la Conquista de América o el Holocausto alemán. Otro de los problemas que plantea el etnocentrismo son las acciones o discursos violentos como el Racismo, la Xenofobia, etc.

- **Relativismo cultural:** término introducido por Franz Boas, según la cual se asume la postura de que cada cultura es única y específica. Para Boas cada cultura significa una totalidad singular. De hecho, una costumbre particular solo puede ser explicada en relación al contexto cultural. Si bien el concepto del antropólogo surge para darle legitimidad a las particularidades culturales y derribar el etnocentrismo como concepto supremo, en el análisis de las culturas se destaca, posteriormente, que ante esta postura se podría justificar cualquier tipo de acto o hábito, que atente contra los derechos de las personas, ya que “son costumbres culturales”.
- **Diversidad cultural:** es considerada un hecho. En el contexto actual, luego de reconocer las consecuencias para la humanidad derivadas del etnocentrismo. El estudio de las culturas tendió al reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural como un suceso indispensable para la vida humana. Se advierte, que las culturas no son compartimentos estancos, ya que se mezclan, relacionan y se modifican unas a otras. De esta manera se produce el Multiculturalismo como aquel fenómeno cultural que visibiliza la convivencia de múltiples culturas en un único espacio geográfico pero que sin embargo no existe relación o cambios en ambas culturas. Por ejemplo: una comunidad gitana a una cuadra de un barrio dentro del gran san juan. Ambas culturas no se mezclan, pero conviven comprando alimentos en los mismos mercados, caminando las mismas calles, etc. Sin embargo, la interculturalidad se ha denominado al proceso de conexión e integración de las culturas generando un enriquecimiento y cambio cultural en cada una de ellas. Esta postura permite derribar el posicionamiento etnocéntrico de superioridad cultural, dado que todas las culturas, con sus diferentes expresiones, son culturas legítimas.

El método de estudio de la Antropología es la Etnografía, ETNO (PUEBLO), GRAFÍA (ESTUDIO), que al constituirse como la metodología de investigación de la ciencia antropológica cambiará el paradigma desde el cual se analizaron las civilizaciones. Se denomina Etnografía al “trabajo sobre el terreno”. Toma generalmente la forma de un trabajo monográfico, que contiene la descripción de un grupo limitado. La Etnografía (descripción de las culturas) consta de la observación participante, notas de campo y trabajo de campo dentro de la comunidad que se intenta conocer y estudiar.

### **Problemática Filosófica**

Esta asignatura forma parte del primer cuatrimestre de la carrera del Profesorado y

Licenciatura en Ciencias de la Educación y pertenece al área de Investigación Educativa del Plan de Estudios. Vale aclarar también que esta misma cátedra corresponde al primer año del Profesorado y Licenciatura en Filosofía, por lo que, al igual que en otras materias, el cursado se comparte con las/los estudiantes de Filosofía.

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

La Filosofía occidental nació en la Antigua Grecia aproximadamente en el Siglo VII a.C y marca el paso del *mito* al *logos*. Esto quiere decir, que previamente, las explicaciones del mundo se encontraban en la famosa mitología griega protagonizada por héroes, dioses, semidioses, quienes eran los responsables del origen de los fenómenos naturales, de los sentimientos y cualidades humanas. Sin embargo, en Jonia, región ubicada en Asia Menor, a partir del siglo mencionado algunos pensadores como Tales de Mileto, Anaxímenes y Anaximandro, conocidos como los “presocráticos” abandonaron esas explicaciones mitológicas y empezaron a buscar explicaciones en el discurso racional (logos, en griego). Luego Sócrates se preocupó en conocer cómo debía obrar el hombre, y así fueron apareciendo diferentes filósofos que se problematizaban sobre distintos aspectos de la realidad como Platón y luego Aristóteles, los filósofos clásicos más conocidos.

En la Edad Media con la caída del Imperio Romano y el avance del cristianismo aparecieron filósofos ligados a la religión como San Agustín de Hipona y Santo Tomás de Aquino que intentaban unir la fe y la razón, y la filosofía estaba subordinada a la teología.

En la modernidad, se instala una nueva concepción de ciencia con las características que hoy conocemos, a partir de la revolución copernicana también llamada “revolución científica”. Nicolás Copérnico planteó que la Tierra no era el centro del Universo (como se creía hasta entonces), sino un planeta más que giraba alrededor del sol, teoría que fue confirmada posteriormente por Galileo a partir de la creación del telescopio. Este descubrimiento marca el paso de la Edad Media a la Modernidad, y también, el paso de la filosofía a la ciencia.

Pero ¿qué es la filosofía? Aristóteles la definía como “la ciencia de las primeras causas y los primeros principios”, otros filósofos como Platón y Kant definen a la filosofía como una ciencia exacta que posee un criterio de verdad propio, un campo de

investigación y un objeto específico (Horkheimer, 2003). Clásicamente se la ha considerado “la madre de todas las ciencias”, porque de ella se desprenden muchas de las ciencias que hoy conocemos. Actualmente hay quienes discuten su carácter científico, y quienes dicen que es una “meta” ciencia, es decir que va más allá de la ciencia.

El filósofo Karl Jaspers plantea que la filosofía tiene su origen en tres factores:

Aasombro: actitud de admiración y extrañeza ante la existencia que despierta un deseo por conocer.

Duda: René Descartes planteó la duda como método filosófico, en su frase célebre *Pienso, luego existo*, esto es, si se puede dudar, se puede pensar y si se puede pensar es porque se existe. Quien no duda, no se ve impulsado a buscar respuestas.

Situaciones límites: la angustia ante la muerte, el sufrimiento, la enfermedad, la lucha por la libertad, la injusticia, el odio, por ejemplo, son situaciones ineludibles que generan reflexión filosófica.

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

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

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

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

sociedad en su organización actual les dicta”. Es decir, que los hombres deben aprender a discernir la relación entre sus acciones individuales y aquello que se logra con ellas.

Esa es la meta de la filosofía y su forma de estudio, encontrar las contradicciones que se producen entre lo establecido y los hechos reales. El autor Thomson Garret (2002) plantea que “con la práctica de la filosofía uno puede profundizar en su propia comprensión y puede obtener una concepción muy amplia de muchas ramas diferentes del conocimiento”. La problemática filosófica tiene como objetivo “aprender a hacer filosofía”, es decir, mejorar las habilidades críticas y de pensamiento, aprender a pensar crítica y creativamente acerca de las preguntas filosóficas. Hacer filosofía implica ser conscientes de sus propios procesos de pensamiento, de preguntar continuamente, analizar, contrastar y argumentar por uno mismo.

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

#### 1° Fase: Preguntar

Según los autores que se retoman en la cátedra, esta fase es de fundamental importancia, ya que la pregunta surge ante la incertidumbre, la duda, la desorientación, la confusión, etc. Es decir, que preguntamos activamente y buscamos respuestas cuando estamos perdidos. No existen preguntas más importantes que otras, la práctica filosófica apunta al crecimiento y el progreso del propio pensamiento, y a la comprensión de las situaciones, hechos, y demás cosas que se han constituido históricamente como “naturales” o “normales”. Las preguntas también pueden ir dirigidas a nuestra experiencia en particular, hasta el conocimiento de grandes instituciones sociales.

#### 2° Fase: Analizar

Otra de las cuestiones importantes a tener en cuenta es la comprensión de la pregunta surgida en la primera fase. Debemos entender bien la pregunta, dado que la mayor parte de un problema profundo se resuelve comprendiendo en qué consiste, ya que, sin la comprensión de la pregunta, el significado de las respuestas se nos pierde. La comprensión no consiste únicamente en tener las respuestas, sino en identificar y explicar las palabras claves de la pregunta, analizarla.

#### 3° Fase: Responder y Argumentar

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

A partir de esto se puede o, mejor dicho, se debe argumentar, es decir, buscar evidencia o argumentos a favor de una teoría, e inclusive argumentos en contra de otras teorías. La práctica de la Filosofía es inherente a la condición humana, es parte de todas las áreas de conocimiento y de la vida cotidiana. Por tanto, su aporte es fundamental para comprender todo lo relacionado con el fenómeno educativo, para reflexionar sobre las prácticas educativas, sobre las instituciones. Pero también, la argumentación debe formar parte de nuestra experiencia dado que tal práctica nos ayuda a tomar posición frente a diversos hechos.

## **Sociología General**

La asignatura la encontramos en el segundo cuatrimestre que comienza en el mes de agosto y forma parte del Área Socio-histórica del Plan de Estudios. Es una materia propedéutica a Sociología de la Educación. Vale aclarar también que esta misma cátedra corresponde al primer año del Profesorado y Licenciatura en Filosofía, por lo que, al igual que en otras materias, el cursado se comparte con las/los estudiantes de Filosofía.

En ella abordamos la Sociología como una Ciencia Social desde el contexto (realidad social, histórica, cultural) que posibilitó su surgimiento y su objeto de estudio, es decir: la sociedad o las sociedades, puesto que no existe un tipo de sociedad.

La Sociología es la ciencia que se encarga del estudio y análisis científico de las sociedades (De Luke, 2002). Entiéndase por sociedad o sociedades a “una colectividad organizada de personas que viven juntas en un territorio común que cooperan en grupos para satisfacer sus necesidades sociales básicas, adoptan una cultura común y funcionan como una unidad social distinta” (Fichter, 2001).

La palabra Sociología fue acuñada por el francés Augusto Comte, conocido justamente como el “padre de la Sociología”, y etimológicamente significa saber o estudio de la sociedad. El propósito de Comte fue aplicar a los estudios sociales el método de las Ciencias Naturales, es decir pretendía explicar, predecir y controlar el funcionamiento de la sociedad.

Fue una de las primeras Ciencias Sociales en constituirse como tal y en adecuarse al paradigma positivista, gracias a Emile Durkheim el creador de las “reglas del método sociológico” quien definió que el objeto de estudio de la sociología es el “hecho social”, estos elementos legitimaron a la sociología como una ciencia independiente. Durkheim entendía al hecho social como “modos de actuar, pensar y sentir que son exteriores al individuo, coercitivos y colectivos”. Asimismo afirmó que para poder estudiar los hechos sociales, era necesario tratarlos como cosas.

Por otro lado, Max Weber, plantea que el objeto de estudio de la Sociología es la “acción social” y la sociología es la ciencia que pretende entender interpretando la acción social, para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Esta debe entenderse como una conducta humana (que consiste en un hacer externo e interno) siempre que el sujeto de la acción enlace a ella un sentido. El sentido subjetivo y mentado por su sujeto está referido a las conductas de otros orientándose por estas en su desarrollo.

La Sociología recibe el nombre de “ciencia de la crisis” (Portantiero, 1977) debido a su emergencia en el contexto de las profundas transformaciones sociales que tuvieron lugar en Europa entre los siglos XVIII y XIX. Los comienzos de la sociología están relacionados con los cambios sociales, económicos y políticos ocurridos en Europa por la Revolución Industrial (que comienza en la segunda mitad del siglo XVIII y culmina a mediados del siglo XIX) y la Revolución Francesa (1789-1799).

La revolución industrial, que comenzó con la creación de la máquina a vapor y la incorporación del uso del carbón y el hierro, ocasionó cambios socioeconómicos, tecnológicos y culturales sin precedentes. Se reemplazó el trabajo manual y el uso animal por maquinaria, en la producción y el transporte de mercancías y pasajeros. La actividad económica fabril reemplazó a la producción agrícola. Esto afectó los modos de vida, consumo y relación en todos los sujetos. Los campesinos comenzaron a trasladarse a las grandes ciudades a trabajar en las nacientes fábricas.

La Revolución francesa por su parte bajo el lema “Libertad, Igualdad y Fraternidad” fue un proceso revolucionario que marcó el fin del Antiguo Régimen (monarquía absolutista, feudalismo, privilegios de la nobleza y el clero) y el comienzo de los Estados-Nación.

Si bien la primera es de índole económica y la segunda de índole política, ambas cambiaron profundamente la situación mundial social debido al éxodo rural, la urbanización, el crecimiento demográfico y el surgimiento de las fábricas que

reemplazaron la producción agrícola. Esto afectó los modos de vida, de consumo y de relación en todos los sujetos, y la sociedad estamental propia del Sistema Feudal fue reemplazada por la sociedad de clases del Sistema Capitalista, consolidándose dos clases sociales: la burguesía y el proletariado.

El Sistema Feudal era una forma de organización política, económica y social que predominaba en Europa durante la Edad Media, aproximadamente entre los siglos IX y XV. Se caracterizaba por una estructura jerárquica basada en la relación de dependencia entre señores y vasallos, con una economía principalmente agraria y basada en el trueque y el autoabastecimiento. Asimismo tenía una sociedad estamental, según el diccionario de Giner se entiende por estamentos a “grandes agregados de personas que comparten una situación-privilegiada o no- en el orden económico, político y social”. También se denominan estados, y un claro ejemplo es la sociedad estamental francesa que se prolongó hasta la Revolución Francesa y estaba compuesta por tres estados: La nobleza (señores feudales, dueños de las tierras), el clero y el Tercer Estado o Estado llano integrado por burgueses, artesanos, pequeños comerciantes y una gran mayoría de campesinos (Recalde, 2006).

La sociedad de clases surge en el siglo XV. La burguesía por un lado, se había dedicado al comercio y acumularon capital que posteriormente fue invertido en la producción industrial de las nacientes fábricas. Estaba formada por comerciantes, artesanos y la pequeña nobleza. Por otro lado, el proletariado o la clase obrera es la denominación que recibió en el siglo XIX el conjunto de trabajadores que provenían del campo y se habían trasladado a las ciudades para ocuparse de la producción industrial. Estos cambios del siglo XIX sentaron las bases del capitalismo moderno, y se produjeron nuevos problemas sociales y laborales, revoluciones y nuevas ideologías que propugnaban y demandaban una mejora de las condiciones de vida de la clase obrera, tales como el sindicalismo, el socialismo, el anarquismo y el comunismo.

¿Qué es el capitalismo? La palabra proviene de capital que significa riqueza acumulada. Es un sistema económico y social que surge en este contexto, es una forma de relación de producción, de organizar y dividir el trabajo. Las relaciones de producción crean relaciones sociales particulares. El sociólogo que se ocupó de estudiar y criticar este sistema fue Karl Marx.

Marx elabora la teoría del *Materialismo Histórico* el cual considera que la historia de las sociedades es la historia de la lucha de clases (Lucchini, C. 2008). A partir del

materialismo histórico se analizan y estudian las formas de organizar las sociedades, las formas de la economía y los modos de producción que determinan las estructuras de clase y los conflictos presentes en ellas. En este sentido, la lucha de clase es el motor de la historia, por ello el materialismo es dialéctico, siempre se retorna a una lucha inicial que produce transformaciones en las sociedades.

En este contexto, surge la Sociología, para intentar explicar desde la ciencia estos profundos cambios sociales.

En Sociología General se estudian además, los diversos paradigmas de investigación. Cabe aclarar que un paradigma es un término acuñado por Thomas Kuhn (1970) que lo define como un “acuerdo de una comunidad científica con un determinado marco conceptual”, según Gage los paradigmas son “modelos y maneras de pensar (...) pautas para la investigación” (citado en Ricoy Lorenzo, 2006). Estos son:

Paradigma Positivista: Surge en el siglo XIX, fue introducido por Comte y Durkheim es uno de sus representantes. Sigue el modelo de investigación de las ciencias físico-naturales para aplicarse al campo social y educativo. Concibe que la realidad es exterior, independiente y objetiva, por lo tanto se puede medir, observar, cuantificar y controlar, para luego establecer leyes universales.

- Paradigma Interpretativo: Sus representantes son Dilthey y Weber. Entiende que la realidad es dinámica, holística e interactiva, y por lo tanto hay que comprenderla. No se generalizan resultados.
- Paradigma Sociocrítico: Este paradigma es introducido por la Escuela de Frankfurt como una alternativa a los paradigmas anteriores. Se sustenta en las ideas de Marx en su Tesis sobre Feuerbach (1845) “*Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo*”. Entiende que la realidad es holística, se busca comprenderla, pero para transformarla.

## **Teorías de la Educación I**

La asignatura Teoría de la Educación II se ubica en el segundo cuatrimestre de primer año, pertenece al grupo que constituye el Área Pedagógica de la carrera. En relación a los aspectos conceptuales de la misma, profundiza en las teorías acerca del fenómeno educativo enmarcando un recorrido histórico e interpretativo de las diversas corrientes

pedagógicas, junto con el análisis de las posturas y supuestos de las ciencias de la educación.

Ahora bien, ¿a qué hace referencia la palabra “Teoría” y por qué tiene lugar en la educación? Una teoría en el ámbito académico en general, se puede entender como un conjunto organizado y estructurado de ideas y discursos<sup>1</sup> sobre un tema científico en específico, para poder interpretarlo y comprenderlo. Para el ámbito educativo entonces, las Teorías conforman una estructura del corpus, es decir es la organización de aquellos sistemas de pensamientos (discursos educativos) que intentan explicar los cómo, por qué y para qué de los procesos educativos.

Con el fin de introducir el estudio de la educación desde una perspectiva teórica y epistemológica, la cátedra desarrolla históricamente el saber educativo, siguiendo las tendencias del debate epistemológico en relación a la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. Cuando se habla de “tradiciones” se hace referencia al conjunto de tendencias ideológicas que conforman un discurso, a partir de Furlán (1989) se retoman dos tradiciones: la **alemana** y la **francesa**. La primera expone una unidad disciplinaria, presidida por la Filosofía, como fuente normativa centrada en *ideales, disciplina y orden*, de allí se desprende la problemática del vínculo teoría-práctica de la Pedagogía (Furlán, 1989), mientras que la tradición francesa defiende una postura multidisciplinaria respecto al estudio científico de la educación. Esto deriva en que se diluye la identidad general en cualquiera de las ciencias humanas que abordan el tema (sociología, psicología, historia, etc)

En teoría de la educación cuando se menciona la escuela no se hace desde un lugar estructural o institucional sino que se refiere a la *escuela de pensamiento*<sup>2</sup>. En esta línea, dentro de las diversas escuelas, aquí mencionaremos las cuatro que en este espacio se abordan: Escuela Tradicional, Escuela Nueva, Escuela o Teoría Socio-crítica, y la Teorías de la Resistencia.

La escuela tradicional, es hija de la modernidad, surge en el siglo XVIII en Europa, influyendo en América Latina en el siglo XIX en el marco de la construcción del aparato educativo del Estado nacional. El “padre” de esta escuela, es el teólogo, filósofo y

---

<sup>1</sup> Discurso: Michel Foucault define el discurso como una serie de prácticas lingüísticas y sociales que estructuran nuestro conocimiento y nuestra percepción de la realidad (Foucault, 1969).

<sup>2</sup> Entendida como una comunidad de reflexión que estudia los fenómenos y los acontecimientos desde una perspectiva multidimensional, imprimiendo un significado, en un contexto amplio y profundo, que trascienden lo meramente simbólico.

pedagogo Juan Amos Comenio (1592 - 1670) y es quien va a estructurar un método de enseñanza sistematizada en los tres pilares de la Didáctica Magna<sup>3</sup>, uno es el docente, como poseedor de todo el saber; alumno considerado como una tabla rasa; y el conocimiento, basado en la memorización y enciclopedismo, ya que la escuela se encargaría de *enseñar todo a todos*.

La escuela nueva surge como un movimiento pedagógico y educativo innovador que se opone a la educación tradicional, dogmática y autoritaria (Filho, L. 1964). Comienzan las primeras experiencias en Europa y luego en Estados Unidos hacia principios del 1900. Sus principales referentes: Montessori, Dewey, Decroly, Kilpatrick, posteriormente Freinet, Cousinet (Luzuriaga, L. 2002). Su tratado se basa en 5 ideas básicas sobre las cuales situar la enseñanza y el espacio de aprendizaje: Actividad, Vitalidad, Libertad, Individualidad y Colectividad. La idea de autonomía, libertad, se regulan en un ambiente preparado para el aprendizaje no forzando ni imponiendo los saberes tal como la escuela tradicional los propone (Luzuriaga, L. 2002). Asimismo, en sus intentos de diferenciarse se centró en un aprendizaje práctico que al poco tiempo evidenció algunas desventajas.

En este marco, a mediados del siglo XX se desarrolló en Frankfurt (Alemania) una corriente de pensamiento que se encargaba del análisis crítico de los problemas sociales como factores históricos, políticos, económicos e ideológicos: la Teoría socio-crítica de la mano del filósofo Horkheimer (1895-1973). En el campo educativo esa influencia se va a materializar en los aportes de uno de los pensadores más influyentes en el campo de la sociología, llamado Pierre Bourdieu (1930-2002), quien expone<sup>4</sup> que la escuela ejerce una transmisión de la cultura dominante a través de la cual perpetúa las relaciones sociales sostenidas en una desigualdad histórica, configurando así un habitus cultural como aquel principio generador de prácticas sociales internalizadas que reproducen el orden social establecido (Bourdieu y Passeron, 1970).

La mencionada teoría de la reproducción bourdieana, es trascendental y surgen diferentes corrientes que profundizan el análisis de la realidad social desde una mirada dialéctica, ese es el caso del norteamericano Henry Giroux (1943), quien propone la

---

<sup>3</sup> Obra central para la pedagogía, publicada por Comenio en (1657).

<sup>4</sup> en BOURDIEU, P. PASSERON, J. (1979) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara.

llamada Teoría de la resistencia<sup>5</sup>. Este es un recurso teórico e ideológico que analiza las relaciones entre escuela y sociedad a partir del conflicto, la lucha y la resistencia. Por ello, esta perspectiva mira a la realidad de un modo revolucionario y propone la acción social. Desde aquí la escuela debe trabajar para la construcción de un pensamiento crítico y acción reflexiva de los estudiantes, quienes además deben luchar activamente contra la desigualdad de las clases sociales teniendo un interés emancipatorio que se construye a partir del medio colectivo, activo y en constante movimiento de las experiencias de grupos oprimidos (Giroux, 1992).

## **Psicología General**

Psicología General es una asignatura ubicada en el primer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y Filosofía. Su despliegue es cuatrimestral, y se presenta con el desafío de introducir a los estudiantes de primer año en el campo complejo de las psicologías.

La psicología como ciencia surge a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Wilhelm Wundt (1832–1920) fundó el primer laboratorio de psicología experimental en la Universidad de Leipzig, Alemania. Esta fecha es considerada el referente histórico que marca el surgimiento de la psicología como una rama separada de la filosofía. Etimológicamente Psicología proviene del griego *psykhé*, psique que se traduce en alma o actividad mental, y *λογία*, *logía*, que significa tratado o estudio. La psicología es, a la vez, una profesión, una disciplina académica y una ciencia que trata el estudio y el análisis de la conducta y los procesos mentales de los sujetos y de grupos humanos en distintas situaciones. (Orsini, 2010)

Esta cátedra centra su desarrollo en torno a los siguientes interrogantes: ¿Cómo emerge un sujeto? ¿A qué órdenes de cosas y condicionamientos estamos sujetos? ¿Cómo se construye aquello que reconocemos como “nuestra realidad”? ¿Cómo se construye el conocimiento? ¿Somos sujetos del conocimiento? Y parte de un primer recorrido en relación a las coordenadas histórico - sociales de emergencia de los discursos psicológicos en nuestro país, para anclarlas a la emergencia de las psicologías como un campo complejo: por sus diferentes objetos como también sus métodos de abordaje, haciendo foco en las prácticas educativas y su análisis.

---

<sup>5</sup> en GIROUX, H. (1992) Teoría de la resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI Editores.

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

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

Según Leliwa (2011) “La Psicología es la ciencia que se ocupa de estudiar todo lo que hacen, sienten y piensan los seres humanos de acuerdo a su modo de ser, las circunstancias que viven y su relación con los demás.” Sin embargo, estas definiciones son contemporáneas, y su construcción ha implicado una serie de debates y toma de posiciones frente a diferentes cuestiones. Particularmente en Argentina a fines del siglo XIX, el nacimiento de la psicología como campo problemático estuvo ligado al positivismo, lo que permitió definir su objeto y método de estudio, e identificarla como una ciencia natural. Un destacado intelectual de la época fue José Ingenieros, para quien los conocimientos dentro del campo de la psicología que no provenían de la observación y la experimentación clínica, carecían de cientificidad.

Más adelante, se produjo lo que algunos autores han denominado como “reacción antipositivista”, a partir de la relación que se llevó a cabo entre psicología y educación para la formación docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de la Plata, hecho que permitió denunciar la imposibilidad de reducir los estudios del “hombre” a su dimensión natural. (Dagfal, 2011)

Esto permitió avanzar en el camino de reconocer a la psicología como una ciencia social, en la que la conciencia y la experiencia subjetiva de un sujeto se constituían en el objeto de estudio, teniendo como método la comprensión y la interpretación. A esto se le

suma la creación de carreras de Psicología en diferentes universidades nacionales, que incluyeron en sus planes de estudio las teorías de la Gestalt, el Conductismo, y Psicoanálisis.

- Conductismo

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

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

- Teoría de la Gestalt:

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

- Psicoanálisis:

Hasta el momento la psicología se venía ocupando del estudio de la conciencia. Fue recién con las investigaciones del médico vienés Sigmund Freud (1856-1939) que se comenzó a prestar atención a lo que denominó como “inconsciente”, ya que para él era allí donde se podrían encontrar las verdaderas causas de las conductas humanas. El desarrollo del psicoanálisis es muy amplio y es la teoría que hasta la actualidad tiene mucha relevancia.

Freud comparó el aparato psíquico de un sujeto con un iceberg, donde la parte visible (la más pequeña) es la conciencia, y lo que no sale a flote (lo más grande) es el

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

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

1º Tópica: Consciente – Preconsciente – Inconsciente. 2º Tópica: Yo – Súper Yo – Ello.

Esto no significa que cambia la forma en que se estructura el psiquismo, sino que complejiza su primera tópica con la segunda. El psicoanálisis produjo cambios fundamentales en el entendimiento de algunas cuestiones esenciales de los sujetos, como por ejemplo en relación a la Sexualidad, el Deseo, y el aprendizaje.

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

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

Finalmente, se debe mencionar que en la Cátedra de Psicología General se abordan también los aspectos relacionados con el Sujeto Cognoscente, histórico y cultural, a partir de los aportes realizados tanto por Piaget (psicología genética, concepto de inteligencia, asimilación y acomodación), como por Vygotsky (funciones psicológicas superiores, zona de desarrollo próximo).

## Referencia Bibliográficas:

- “*Dimensión Histórico - Política: Escuela y Estado*” Documento Orientador del Módulo I del Concurso de Ascenso para cargos directivos y supervisores del Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan en diciembre de 2017
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. GEL-FLACSO
- Dagfal, A. (2011) *Historia de la Psicología en la Argentina (1890-1966)* Entre ciencia natural y disciplina de sentido. Revista Ciencia Hoy.
- De Luke, S. (2002). *El objeto de estudio de las ciencias sociales*. Biblios
- Durkheim, E. (1998). *Las reglas del método sociológico*. Biblios
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?* Magisterio del Río de la Plata.
- Furlán, A. Pasillas, M.A. (1989) *La institución de la Pedagogía como racionalización de la educación*. En Díaz Barriga, Furlán y otros: El discurso pedagógico. Análisis, debates y perspectivas. UNAM.
- Garcés, L. (1992). *La escuela cantonista. Educación, sociedad y Estado en el San Juan de los años 20*, EFU.
- Gvirtz, S. (2009). La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la Pedagogía. Aique.
- Laino D. Guerra. (1989). *Fracaso escolar. Reflexiones, propuestas y acciones*, en Revista Argentina de Educación, Año VII, N° 12, AGCE.
- Lischetti, M.
- Lucchini, C. (2008). *Sociología clásica. Antecedentes históricos y conceptuales*. Fundamentos de la Sociología. Biblios
- Malinowsky, Bronislaw. Los argonautas del Pacífico occidental.
- Narodowsky, M. (1996). *La escuela en el contexto de la cultura contemporánea*”, en Congreso Educativo Nacional. Aportes para la discusión.
- Orsini, A y Bossellini, L. (2011) *Psicología: Una Introducción*. AZ.
- Portantiero, J. C. (1987). *Estado y sociedad en el pensamiento clásico*. Cántaro
- Puiggrós, Adriana, “*Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*”, Ariel, 1995, Buenos Aires
- Recalde, H. (2006). Sociología- 2da ed. Del Aula Taller
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação, 31 (1), pp. 11-2
- Tessio Conca, A., Rodriguez Rocha, E., y Servetto, S. (2019). Acerca de la relación

entre Estado, Sociedad y Educación en el pensamiento de los clásicos. Universidad Nacional de Córdoba.

- White, L., La ciencia de la cultura: Cap. II y III
- Wenbe, C. (2003). *Esquemas conceptuales básicos de Marx, Durkheim y Weber*. Cuadernos de sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UNSJ.
- Luzuriaga, L. (2002). *La educación nueva*. Editorial Losada.
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela Nueva*. Kapeluz.
- Furlán, A. (1995). *La Enseñanza de la Pedagogía en las Universidades*. Panorama. Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior.
- Furlán, A., y Pasillas, M.A. (1989). La institución de la Pedagogía como racionalización de la educación. En Díaz Barriga, Furlán y otros: *El discurso pedagógico*. Análisis, debates y perspectivas. UNAM.

## **Selección de Términos Críticos para las Ciencias de la Educación**

### **Presentación**

El presente apartado contiene un conjunto de definiciones conceptuales que son consideradas centrales para la inmersión al estudio de las Ciencias Sociales en general y de las Ciencias de la Educación en particular.

### **Glosario**

#### **C**

##### **- Capitalismo**

Sistema de producción, flexible, cuyo éxito radica en hacer crecer los niveles de productividad. Lo que explica el crecimiento de la productividad del capitalismo es un cambio en las relaciones sociales, en particular, las relaciones de propiedad. En las sociedades precapitalistas los productores tenían acceso directo a sus medios de subsistencia: tierra para cultivar y para habitar. En esas condiciones la supervivencia no dependía sistemáticamente de cuán eficiente fuera el proceso de producción propio. Trabajar lo suficientemente duro como para obtener los recursos necesarios para vivir era todo lo que se necesitaba. Con el capitalismo esto cambia. Los agentes económicos están ahora separados por los medios de subsistencia y, para asegurarse los bienes que necesitan para subsistir ahora tienen que dirigirse hacia el mercado. Aunque los mercados habían existido por miles de años, con el capitalismo los agentes económicos debieron aumentar su producción. La producción, por lo tanto, se orientó hacia el mercado: uno tenía que vender productos para conseguir dinero, necesario para comprar bienes de subsistencia. la competitividad entre en escena dado que la gente ahora dependía de vender sus productos en el mercado para poder subsistir (Srnicek,2021).

Una de las consecuencias es que demanda un cambio tecnológico constante. los capitalistas se ven incentivados a transformar continuamente el proceso laboral. Los cambios tecnológicos permiten ampliar la producción de un producto, por lo tanto, puedo acumular, bajar los costos y especular según la demanda del producto de su precio en el mercado. El trabajador bajo este sistema intercambia su fuerza de trabajo y su tiempo de vida por dinero. En términos marxistas, el trabajador se encuentra alienado, es decir, es ajeno a su destino ya que solo puede trabajar para lograr subsistir, de allí que las ciencias sociales han generado vastas

investigaciones sobre las consecuencias en la vida cotidiana de las personas dada la explotación constante de este sistema.

### - **Capital cultural**

Así como Marx (1867) definió el concepto de capital con vistas a señalar el volumen de recursos acumulados por la clase de empresarios capitalistas a costa de la extracción de la plusvalía proporcionada por los trabajadores, Pierre Bourdieu (1979) extendió esa idea de acumulación primitiva, en los planos material y financiero, a aquellas especies de recursos aparentemente menos tangibles acumulados por los integrantes individuales y por los núcleos asociativos (familias, corporaciones, etcétera) de los grupos sociales jerárquicamente constituidos en una formación histórica determinada.

La idea misma de Capital Cultural —esto es, de un patrimonio de recursos y «cartas de triunfo» que no se confunde ni tampoco se reduce a otras modalidades de moneda social corriente, como la propiedad económica, el poder político o la red de relaciones sociales- tiene que ver, por un lado, con un conjunto articulado de transformaciones estructurales recientes en las sociedades contemporáneas y, por el otro, con hallazgos analíticos y conceptuales significativos, derivados de las principales contribuciones teóricas y analíticas en el ámbito de la sociología de la cultura, en especial, en las vertientes de las tradiciones alemana (Weber, Simmel, Elias, etcétera) y francesa (Bourdieu) el capital cultural remite a una modalidad bastante diferenciada y multifacética de aprendizaje y entrenamiento, que implica el dominio de perfeccionadas habilidades técnicas para el manejo de lenguajes, tecnologías, sistemas de información y repertorios.

Éste se apoya, entonces, y de modo más apremiante e ineludible, en formas institucionalizadas de acreditación escolar y paraescolar, es decir, en la posesión de habilidades y competencias indispensables tanto para el goce de repertorios expresivos y creativos - filosofía, literatura, artes, por ejemplo- como para la inserción en corporaciones de trabajadores especializados en diversos ramos ocupacionales, donde se reclutan segmentos mayoritarios de una alta clase media no económica, cuyos sectores mejor provistos disponen de un elevado nivel de renta, de pautas de consumo refinadas, y cuya principal carta en la competencia social es por cierto la dotación de un capital cultural apreciable.

El capital escolar constituye la forma más palpable e institucionalizada de capital cultural, y propicia en sus poseedores el acceso preferencial a ciertas ocupaciones o posiciones profesionales exclusivas, que tienden a reproducirse en circuito cerrado, en medio de un sistema de virtual monopolio. Dado que esta modalidad de capital cultural es por cierto más

fácilmente convertible en créditos institucionales visibles -títulos, diplomas, formas de nominación y tratamiento, etcétera-, el capital escolar revela el estadio en que se encuentra el proceso de institucionalización de esa modalidad algo «inmaterial» e «inefable» de patrimonio que viene a ser el manejo de códigos, lenguajes y competencias de los repertorios expresivos más exclusivos y valorados en circulación en nuestras sociedades.

- **Clase:**

Toda agrupación de individuos en una sociedad caracterizada por su papel en el sistema de producción.

Desde el punto de vista marxista, las clases sociales se han conformado históricamente a partir del momento en que apareció la división del trabajo y la propiedad privada. La tensión entre propietarios y no propietarios, o dominadores y fuerza productiva, da origen a la lucha de clases.

- **Conservadurismo:**

El conservadurismo es una filosofía política que surge después de la Revolución Francesa como oposición al liberalismo. Aboga principalmente por el mantenimiento de las tradiciones, costumbres y el status quo, resistiéndose a los cambios. En sus orígenes, apoyaba las monarquías y el poder de la Iglesia.

En Argentina, el orden conservador se instala durante los gobiernos de la generación del '80, representando los intereses de las clases dominantes y las élites porteñas, principalmente los terratenientes. Este sistema excluyó a la mayoría de la población de los derechos políticos y manipulaba las elecciones mediante el fraude.

- **Cultura**

Al hablar de cultura, la mayoría de los autores contemporáneos se refieren a ella como un repertorio histórico estructurado, un conjunto de estilos, habilidades y esquemas, que incorporados en los sujetos son utilizados para organizar sus prácticas, tanto individuales como colectivas. Durante mucho tiempo la definición de lo que el término cultura incluía o excluía (símbolos, valores, códigos). Para Geertz (2000) la cultura es un conjunto de significados en el que los seres se hallan suspendidos, entramados. Ser humano es, para Geertz (2000), tener cultura, no porque esta constituya un depósito de saberes más o menos elaborados, sino porque los símbolos que la constituyen son el prerrequisito para la existencia biológica, psicológica y

social de los humanos. Para este autor, los símbolos no son mera “expresión” sino que estructuran el comportamiento, lo constituyen como tal: patrones culturales (sistemas organizados en símbolos significativos) dirigen el comportamiento humano como una suerte de “mecanismo de control”.

## **D**

### **- Dispositivo**

Agamben (2014) establece que podrá llamarse dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los individuos. No solo las prisiones, los manicomios, el Panóptico, las escuelas, las fábricas, las disciplinas,

etc., cuya conexión con el poder de algún modo es evidente, sino también [...] las computadoras y los teléfonos celulares. Al enorme crecimiento de dispositivos en nuestra época, le corresponde una enorme proliferación de procesos de subjetivación.

## **E**

### **- Economía**

Ciencia Social que estudia la forma de administrar los recursos disponibles para satisfacer las necesidades humanas. Analiza el comportamiento, las decisiones y las acciones humanas, es decir, estudia cómo las personas, instituciones y gobiernos toman decisiones relacionadas con la producción, distribución y consumo.

### **-Educación**

La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social, posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural. Silvina Gvirtz (2009) define a la educación como el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad. La educación se encarga de la transmisión de saberes, en el sentido amplio con que hemos usado el término, e implica relaciones de poder. Está generalmente pautada o tiene algún grado de institucionalización, lo que supone un cierto número de reglas, normas de acción o modelos de conducta tipificados. La educación es, por último, una práctica histórica, en la medida en que las formas que la educación adopta varían a lo largo del tiempo.

### **-Educación como derecho**

La Declaración Internacional de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, en su artículo 26 señala que toda persona tiene derecho a la educación. El artículo 2 de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 establece que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. El derecho humano a la educación confiere a cada mujer, hombre, joven y niño el derecho a una educación básica libre y obligatoria, así como todas las formas disponibles de educación secundaria y superior.

### **- Estado**

Organización política que está constituida por al menos tres elementos: una población, un territorio y un gobierno. Asimismo, el Estado goza de autonomía interna y soberanía, estando esta última en manos de su pueblo.

El Estado expresa en todos los casos el conjunto de relaciones económicas, sociales y, especialmente, de poder que se dan en una sociedad. En cuanto a sus características específicas, la particularidad del Estado en los países latinoamericanos se vincula en medida importante con el modo en que el capitalismo, como formación económica y social, se establece en cada país. Esto significa tener en cuenta tanto la forma de su implantación como “modo de producción”, como el tipo de relaciones sociales a que da lugar en el conjunto de la sociedad (Faletto, 2009). Desde las teorizaciones actuales se plantea al Estado como una unidad compacta que constituye el eje ordenador de las otras esferas de la vida social, mientras que la segunda concibe al Estado como una parte más de un sistema (que incluye la economía, la cultura, las nuevas tecnologías, así como a las nuevas formas de organizaciones humanas e institucionales) que afecta de manera permanente su autodescripción y radio de acción.

El Estado es la institución política a la que se le reconoce, dentro de un territorio determinado, la autoridad para mantener el orden y asegurar la libertad y el bienestar de las personas que viven allí. El Estado es una organización que está constituida por los siguientes elementos:

- Un territorio: delimitado por límites internacionales que lo separan del territorio de otros Estados.
- Población: conjunto de personas que habitan ese territorio.
- Gobierno: representado por una persona o grupo de personas que se encargan de dictar normas y controlar que se respeten.
- Derecho: conjunto de normas que organizan la sociedad.
- Soberanía: el poder de un Estado para gobernar su territorio y a su población sin interferencias externas.

¿Qué debe hacer un Estado? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Dónde debe intervenir? Todas esas preguntas tuvieron más de una respuesta de acuerdo con las circunstancias históricas y las ideas que predominaron en cada momento y lugar.

### **-Estado Benefactor**

Es un tipo de Estado que surge en EEUU tras la caída de la Bolsa de Nueva York en 1929. En ese año y en el siguiente quebraron empresas en todo el mundo generando un alto número de desempleo. En ese contexto para paliar la crisis se implementaron las ideas del economista británico John Maynard Keynes, cuestión por la cual a este tipo de Estado se lo suele llamar también “Keynesiano”. El Estado de Bienestar es un Estado que interviene activamente en el ámbito económico, social y laboral.

## **-Estado-Nación**

Un Estado-Nación es una entidad política que se caracteriza por la coincidencia entre el Estado (la estructura político-administrativa) y la Nación (el conjunto de personas que comparten una identidad cultural, lingüística, histórica y, a menudo, étnica).

La construcción del Estado-Nación Argentino fue un largo proceso que pasó por diferentes etapas. Primero, una etapa colonial que comienza después de la Conquista de América bajo dominio de la corona española. Luego una etapa independentista, ya que después de la Revolución de mayo de 1810 no había una autoridad central legítima, no se contaba con una Constitución, no se controlaba totalmente el territorio, y no había una población que se identificara a sí misma como “argentina”. Y, por último, una etapa de organización nacional, ya que al iniciarse la década de 1850 existía un acuerdo: era necesario construir nuestro Estado. Así, luego de numerosas batallas y discusiones entre diferentes grupos sociales, en 1853 se sanciona la Constitución Nacional.

Las presidencias históricas de Mitre, Sarmiento y Avellaneda, sentaron las bases para la organización del Estado-Nación. Entre sus objetivos estaban:

1. Unificar el territorio nacional
2. Extender el aparato administrativo a todo el territorio
3. Poblar el territorio a través de la promoción de la inmigración europea para aumentar la población y obtener mano de obra
4. Formar una identidad nacional, para ello la educación pública contribuyó a través de la enseñanza laica y gratuita a la formación del “ciudadano argentino”.
5. Consolidar el modelo económico agroexportador, de acuerdo a las ideas liberales.

A partir de 1880, con la presidencia de Julio Argentino Roca hablamos de la consolidación del Estado-Nación argentino

## **- Estructura**

La palabra *estructura* se refiere a la disposición y distribución de las partes de un todo, cuyo orden y relación entre sí permiten el funcionamiento de un determinado sistema.

Proviene del latín *structus*, que quiere decir 'construido', y la partícula *ura*, que quiere decir 'resultado' o 'actividad'. En una estructura, cada elemento tiene una función específica y una correlación con los demás elementos que componen la estructura. Eso hace posible que el

sistema sea eficaz en su propósito. Por lo tanto, una estructura está diseñada para cumplir una función.

Las notas decisivas de un modelo estructural, Según Lévi Strauss (1908) así concebido eran el carácter sistemático que poseía la conexión de los elementos comprendidos en él (si un elemento se modifica, se modifican los restantes) y la pertenencia del modelo a un grupo de transformaciones.

## **G**

### **- Género**

La conceptualización teórica y política del término «género» y el desmontaje crítico de sus vínculos significantes con la categoría «sexo» representan la mayor conquista del feminismo contemporáneo, que ha utilizado dicho término para instalar la problemática de la desigualdad sexual en varios escenarios de intervención social, de lucha ciudadana y de producción académica e intelectual. La palabra «género» -etimológicamente derivada del verbo latino *generare* (engendrar) y del prefijo latino *gener* (raza, clase)- cruza, La teorización feminista del género recoge esta segunda dimensión al mostrar cómo este concepto regulador de las identificaciones genéricas le otorga significado a la identidad y la diferencia sexuales de acuerdo con un determinado sistema de clasificación simbólica. Es decir que el género designa lo clasificado («hombre» o «mujer»), pero apela también y sobre todo al sistema general de identidad sexual que organiza tal clasificación con sus funciones normativas y prescriptivas. Al argumentar que «género» es tanto la categoría («masculino», «femenino») como el sistema que organiza la diferencia sexual, el feminismo insiste en el carácter relacional de las identidades de género, que deben, por lo tanto, ser leídas interactivamente.

El concepto de género se ha convertido en el operador estratégico del modo en que el feminismo (1) demuestra que las identificaciones sexuales no pueden reducirse a las propiedades anatómicas o biológicas de los cuerpos de origen de los sujetos designados como «hombres» y «mujeres» ni a los roles socialmente programados en función de estas asignaciones, sino que deben entenderse como producto de las complejas tramas de representación y poder (derivadas de la codificación jerárquica de la división masculino-femenino) que se imprimen en los cuerpos sexuados atravesando los discursos simbólicos de la cultura, y (2) cuestiona la naturalización de lo femenino, en una esencia sexual o en la representación universal de la Mujer que lo sujeta a un contenido-de-identidad homogéneo e invariable, para insistir, en cambio, en los múltiples procesos sociales y en las mediaciones culturales que se intersecan en la relación entre categoría sexual e identidad de género.

## - **Gobierno**

Conjunto de individuos e instituciones que están a cargo de la administración y dirección de un Estado y es uno de sus elementos constitutivos, junto a la población y el territorio. Cada Estado debe poseer un gobierno que lo administre y garantice que mantenga su soberanía y autonomía, además de representarlo ante otros Estados.

## - **Globalización**

Entre las implicaciones de la globalización hay un último aspecto que merece destacarse; se trata de una dimensión que afecta directamente el universo de la cultura. El proceso de mundialización incide sobre la propia noción de espacio. En la historia de las sociedades humanas la cultura siempre estuvo, de alguna manera, enraizada en el medio físico que la contenía. La tribu, la ciudad-estado, la civilización, la nación, son áreas geográficas con fronteras bien delimitadas. Dentro de ellas se manifiestan las identidades culturales de cada pueblo. Se instaura así la existencia de un «nosotros», fuente permanente de referencia, que se contrapone a un «ellos», situado fuera de sus fronteras. El espacio se torna el lugar de materialización de las culturas. En este sentido, el planeta estaría compuesto por un conjunto diferenciado de sociedades particulares. Cada unidad ecológica corresponde a un «pueblo». Con sus costumbres, sus vestimentas, sus creencias, sus maneras de trabajar el suelo, su modo de vida, éste se enraíza en el ámbito de su fijación.

La globalización rompe (pero sin anular) esta relación entre cultura y espacio físico. Por eso el concepto de desterritorialización es una herramienta cada vez más utilizada para aprehender la realidad actual. Desenraizamiento que se desdobra en el plano de la producción (la fábrica global), de la tecnología (medios de comunicación- comunicación de masas) y de la cultura (imaginarios colectivos transnacionales). La desterritorialización de los bienes culturales (filmes, música popular, historietas, etcétera) y de los productos (vestimenta, aparatos electrodomésticos, televisores, etcétera) constituye un buen ejemplo de ello. Consumidos en el mercado global, estos últimos se alejan de sus raíces anteriores. Automóviles Ford, motos Honda, televisores Philips, camisetas Benetton, cosméticos Revlon, ropa Dior, son todos objetos que se hallan distantes de cualquier enraizamiento nacional o regional. Las transformaciones ocurridas en el universo de la técnica agudizan esta tendencia de «desenraizamiento». Las tecnologías comunicacionales cambian nuestra concepción de proximidad y distancia, de familiaridad y extrañamiento.

## H

### - **Hegemonía**

La hegemonía, consiste en el logro y mantenimiento del consenso activo de las clases subordinadas en pos de un proyecto burgués, centros de poder (económico, mediático, político, militar, etc.).

Del término griego *hegemon* («el que marcha a la cabeza»), su uso en dicho sentido, ya en la época moderna, fue legitimado por los teóricos de la Razón de Estado. Así ingresó el concepto en la teoría política. Antonio Gramsci quien en sus Cuadernos de la cárcel más ha contribuido a la difusión del término, al punto de colocarlo como eje de sus indagaciones teóricas, el mismo había sido ya utilizado, aunque con significados diversos, en las discusiones en el interior de la socialdemocracia rusa a principios del siglo XX. Hacia mediados de la década de 1920, el término «hegemonía» era utilizado por el pensamiento marxista para designar: (1) la dirección de la clase obrera en la revolución burguesa (el caso de la Revolución Rusa de 1905); (2) la dirección de la clase obrera sobre sus aliados -en especial los campesinos pobres- en el proceso de conquista del poder; (3) la dirección de la clase obrera, luego de la toma del poder, sobre la sociedad en su conjunto (la dictadura del proletariado como eje de una alianza obrero-campesina) El rasgo principal de la contribución gramsciana es haber hecho trascender el concepto más allá de los estrechos límites en que se movía, para ubicarlo en un marco mucho más universal para la teoría política contemporánea. A partir de los aportes de Gramsci, la palabra «hegemonía» comenzará a funcionar como un instrumento de análisis para las ciencias sociales en un rango que va desde la ciencia política y la sociología histórica hasta la teoría de la cultura y el estudio de los procesos de socialización y de constitución de ideologías. Así, para Gramsci, la supremacía de un grupo social se expresa de dos modos: como dominio y como dirección intelectual y moral, como dominante de los grupos adversarios y dirigente de los grupos aliados, en una primera distinción conceptual entre dominación y dirección como componentes de la hegemonía. La sociedad civil en Gramsci supone una trama institucional formada por la familia, la escuela, los medios de comunicación o las iglesias, mecanismos que socializan a la población en los valores dominantes y que por tanto contribuyen a la elaboración de consenso de forma más perdurable que la que emana de la violencia monopolizada por la sociedad política. Una hegemonía es siempre un proceso compuesto de experiencias, relaciones y actos y no se produce de modo pasivo: es permanentemente desafiada y resistida por otras presiones que constituyen los momentos

contrahegemónicos o de hegemonías alternativas. Si la hegemonía, por definición, siempre es dominante, jamás lo es de un modo total o exclusivo.

## I

### - **Ideología**

Es un pensamiento socialmente condicionado que no se conoce como tal. Esta es una definición tan buena como cualquier otra para iniciar un examen de una de las nociones más difíciles y escurridizas del pensamiento social. Cuando Destutt de Tracy dio comienzo, hace exactamente dos siglos, a su tentativa de fundar una «ciencia de las ideas», el término ideología designaba ese nuevo campo de conocimiento. Más tarde se instalaría una tendencia al deslizamiento del significado del término, que cada vez más se aplicaría a su objeto de estudio, las ideas, entendidas en su relación con la sociedad en la que éstas tienen lugar. El problema se impuso claramente en el siglo XVIII, en el combate de los iluministas contra el pensamiento deformado por el filtro de los intereses contrarios a las Luces. Se había dado el paso decisivo al establecerse un vínculo claro entre ideas y condiciones sociales. Considerada como un sistema de ideas y valores socialmente determinado. Se refiere a un tipo de conciencia social y de clase, en el cual los signos ideológicos conforman el ambiente ideológico, que constituye la conciencia social de una comunidad, compartida y aprendida.

En el siglo XIX fueron Carlos Marx (1818-1883) y Federico Engels (1820-1895), quienes asumieron el concepto de ideología en un doble carácter: como “formas de conciencia” o conjunto de representaciones o ideas, en general, así como “falsa conciencia” en particular. Desde la perspectiva de Marx, la ideología es una forma frustrada de conciencia social, pues no alcanza a realizar aquello que es propio de la conciencia. Esta es una relación reflexiva, que conoce el mundo y sabe que conoce.

La ideología es falsa conciencia porque se relaciona más consigo misma, con los textos que engendra, que con el mundo. Es doblemente falsa, porque no manifiesta la verdad sobre el mundo y porque se presenta como capaz de hacerlo. Esa doble falsedad opera una inversión de la relación de las ideas con el mundo. La inversión de la inversión que pueda corregir esto sólo puede ocurrir mediante una forma social de conciencia capaz de captar como productos las ideas y los textos en que ellas se manifiestan (siempre que se considere que los productos suelen esconder esa doble condición) y, sobre todo, el modo como se producen.

### - **Institución**

Son "asociaciones" que se forman a partir de su propia dinámica, en las que cada miembro cumple un rol diferente y todos se rigen por unas normas derivadas de la costumbre y la propia naturaleza de las relaciones humanas. Por ejemplo, la familia, la escuela.

El Establecimiento, con su Organización, sería el escenario concreto donde la institución toma cuerpo. La escuela como institución, configuración de representaciones, se materializa en la "Institución- Establecimiento". No toda institución tiene un establecimiento como forma de concretización específica. Hay formaciones sociales y culturales instituidas que no se realizan en un establecimiento, ni tienen expresión jurídica o normativa explícita; en el ámbito educativo es difícil encontrarlas, más aún después del proceso de escolarización de la sociedad. El establecimiento, las prácticas cotidianas y las representaciones mentales del individuo serían las instancias más singulares de "concretización" de las instituciones, así como las hemos caracterizado: configuración de representaciones (ideas), significaciones, normas (Garay. 2000).

Una institución es, en realidad, un producto instituido. Ha estado precedida de un proceso de constitución al que llamamos *institucionalización*. Suponemos que ha tenido un momento de origen, difícil de establecer con certeza. Generalmente esta génesis es reinventada desde el presente. En este sentido, los procesos instituidos estructuran las normas y supuestos de una institución y los procesos instituidos dan paso a nuevas prácticas tendientes a modificar la estructura institucional.

#### - **Imaginario Social**

Para Castoriadis(1997), el imaginario es un fenómeno tanto individual como colectivo, puede comprenderse como un *patrimonio representativo*, esto es, "como el conjunto de imágenes mentales acumuladas por el individuo en el curso de su socialización" (Dittus, 2006, p. 167) desde su imaginación, el ser humano se construye una especie de *filtros socialmente reconocidos*, en marcos culturales y momentos históricos específicos.

#### -**Liberalismo**

Es un sistema filosófico, político y económico que surge en los siglos XVII y XVIII.

El liberalismo político, inspirado en las ideas de Locke y de la Revolución Francesa bajo las consignas "Libertad, Igualdad y Fraternidad" se basa en los principios de la libertad individual, la igualdad ante la ley, la propiedad privada y el respeto por los derechos y las libertades fundamentales de las personas. El liberalismo promueve el establecimiento de un Estado de derecho en el que haya igualdad ante la ley y el poder esté limitado por una Constitución.

El liberalismo económico, inspirado en las ideas de Adam Smith y David Ricardo

propugna la iniciativa privada y el libre mercado sin la intervención del Estado. Sienta las bases del sistema capitalista.

El Estado Liberal, entonces, se organiza como un Estado mínimo que reduce al máximo su intervención en el ámbito público y no interfiere en las decisiones privadas, y lo deja en manos del mercado, cuyas reglas son: la competencia económica y el libre intercambio. Sin embargo, en sus orígenes comprendía a la educación como un requisito inherente a la propia conformación del Estado y del nuevo orden democrático moderno.

## **M**

### **- Medios de Comunicación**

Desde una perspectiva histórica, los medios de comunicación de masas se presentan atrapados entre dos lógicas diferentes que los anteceden y los suceden -o al menos comienzan a convivir con ellos- y se relacionan con un tipo de sociedad característica del siglo XX.

Los antecedentes de estos medios, cuyos exponentes más característicos son la radio y la televisión. Por otro lado, las transformaciones técnicas que afectan el paisaje urbano, los transportes, la comunicación a distancia, la reproducción de imágenes y la prensa misma, también pueden ser consideradas como una trayectoria que conduce a la instalación de los mass media. Desde mediados del siglo XIX, con la proliferación de imágenes fotográficas, hasta la instalación de los primeros servicios públicos de televisión a finales de 1930. Además del modo -público o privado, comercial o estatal- que caracterizó el funcionamiento de la radio y la televisión en los distintos países, ambas comparten dos rasgos que definieron la constitución de un tipo de medio totalmente novedoso y característico de la sociedad de masas: la unidireccionalidad y centralización de los mensajes homogeneizantes, y la invención de una programación continua. Por otra parte, los medios de comunicación de masas no sólo afectaron las formas de socialización, sino que también produjeron cambios fundamentales en los modos de representación y percepción, al alterar la relación y la jerarquía de los sentidos implicados. Si la escritura alfabética ha sido considerada como la tecnología de comunicación que habilitó un tipo de razonamiento indispensable para la consecución del pensamiento analítico -valorado por la cultura occidental como la máxima expresión del conocimiento por favorecer el pensamiento crítico a través de una representación lineal, secuencial y fundamentalmente distante del contexto de producción de la palabra-, la fotografía, la publicidad urbana, el cine y la televisión habrían inaugurado una video esfera con implicaciones igualmente determinantes para las formas de percepción humana, pero con resultados diversos desde el punto de vista cognitivo. De esta manera, los medios de comunicación de masas no serían simplemente instrumentos para la transmisión de mensajes, sino que -en tanto tecnologías de comunicación - reestructurar la conciencia humana al alterar las formas de percepción y conocimiento. La computadora y especialmente el hipertexto e Internet alimentaron nuevas hipótesis acerca de la ruptura de la secuencialidad escritural, las relaciones entre escritura, imagen y sonido, la disolución de la figura de autor, así como de la centralización o jerarquización de las relaciones comunicativas. Sin embargo, las mismas características que permiten plantear estos rasgos formales como posibilidades creativas son las que alejan a estas tecnologías del mundo de los mass media. Los medios de comunicación masivos han alterado las relaciones entre política y sociedad, al punto de que aquélla se ha convertido en «videopolítica». En este sentido, los medios han tendido a ocupar espacios reservados a instituciones como la justicia, la política y la educación ante el retiro de éstas de la escena pública.

En sociedades como las de América latina, donde muchas de estas instituciones han tenido un funcionamiento débil, cuando no inexistente, los medios de comunicación masivos han

pasado a ocupar el centro de la vida pública, con el agravante de que sus discursos han tendido a la «privatización» de la escena política, así como a la exhibición espectacular de las vidas privadas.

### **-Nación**

La palabra "nación" tiene sus raíces en el latín. Su origen se encuentra en el término latino "natio", que significa "nacimiento" u "origen", hace referencia a la comunidad de origen en la que una persona nace.

Una nación es un conjunto de personas que comparten una identidad común basada en elementos como la cultura, el idioma, la historia, las tradiciones, la religión y, en muchos casos, un territorio.

Los grupos nacionales tienen tendencia a organizarse en Estados, lo que se conoce como Estado-Nación. Sin embargo, no todas las naciones tienen un Estado propio (por ejemplo, los kurdos o gitanos), y algunos Estados contienen múltiples naciones (como Bolivia o España).

### **-Neoliberalismo**

A principios de los `70, un bajo crecimiento económico, el aumento de la inflación y el incremento del desempleo pusieron de manifiesto la crisis del Estado de Bienestar. Entonces resurgieron las ideas liberales que adoptaron el prefijo “neo”.

El neoliberalismo es una teoría política, económica e ideológica que aparece en escena en la década del '80 de la mano de las administraciones de Ronald Reagan en EEUU y Margaret Thatcher en Inglaterra. Esta teoría propicia la minimización del Estado y la maximización del mercado, es decir, defiende reducir al mínimo la intervención estatal y fomentar el sistema capitalista como único camino hacia el avance tecnológico y la prosperidad económica. Los defensores del neoliberalismo sostienen que no hay asunto que el Estado resuelva mejor que el mercado.

Propone la privatización de los servicios públicos, anular los impuestos, la flexibilización laboral (formas de contratación con menos exigencias para las empresas y mayor desprotección para los empleados) y el libre mercado. En cuanto a la educación propone la descentralización de los servicios educativos o transferirla a los mercados, mediante diversos mecanismos, como la aplicación de vouchers, montaje de escuelas charter, o privatizaciones directas (Garcés, 2015).

## - **Poder**

Capacidad de un individuo para influir en el comportamiento de otras personas. El término "autoridad" se usa a menudo para designar al poder cuando es percibido como legítimo.

La discusión referida al poder ha girado básicamente en torno a tres cuestiones: a) su naturaleza: ¿se trata de una relación, de una capacidad, de una cosa-cantidad que la sociedad y/o los individuos poseen y también producen?; b) la fuente de poder: ¿es el dinero, la posición político-administrativa, el prestigio, el conocimiento, una variada combinación de estos elementos?; c) el sujeto que lo detenta: ¿el Estado, las personas, las instituciones, grupos o clases sociales?

El poder es, en general, la capacidad de asegurarse el cumplimiento de obligaciones por parte de las unidades de un sistema de organización colectiva, en el cual las obligaciones son legítimas en base a su relevancia para el logro de los objetivos (Parson. 1987). Poulantzas, por su parte, determina que poder será la capacidad de una clase social para realizar sus intereses objetivos específicos.

A su vez, podemos diferenciar diferentes campos donde entra en juego: el económico, el político, el ideológico, mediático, religioso, educativo, que se presentan al mismo tiempo en dos dimensiones: el plano micro y el macro social. Cada uno de estos campos si bien se relacionan entre sí, poseen una cierta autonomía con la cual disputan el poder.

## -**Política**

La palabra deriva del griego y se relaciona con "polis", que eran las pequeñas ciudades-estados en las que se dividía el territorio en la Antigüedad. Etimológicamente, política es todo lo que se refiere a la ciudad, y por extensión, al Estado. Durante siglos, por influencia de Aristóteles, la política fue considerada como el arte o la ciencia del gobierno.

La política es una de las dimensiones fundamentales de toda sociedad. Aunque pensamos en ella relacionada con las grandes unidades sociales -Estados nacionales o provinciales-, encontramos política siempre que en un grupo existen intereses encontrados. De esta manera hay política en las múltiples instituciones de una sociedad, ya sea una empresa, una universidad o una escuela. La política está relacionada con el poder, y el poder está presente en todas las relaciones sociales, aunque en cada una de ellas muestre aspectos distintos.

## -**Política educativa**

La política educativa puede entenderse formalmente como las acciones emprendidas por un gobierno en relación con prácticas educativas y la forma en que el gobierno atiende la producción y oferta de la educación. Las políticas educativas son programas desarrollados

por las autoridades públicas dirigidos a actores de la educación.

Consiste en los principios y decisiones de gobierno que influyen en el campo de la educación, así como el conjunto de leyes y normas que rigen el funcionamiento de los sistemas educativos. Puede ser originada por gobiernos locales o nacionales mediante un cuerpo legal (ley, decreto, decreto con fuerza de ley), decreto ejecutivo, etc. Una vez creada, el propósito oficial de toda política educacional es afectar la práctica de la educación.

Una política educativa incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una “teoría de la educación” o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado (Espinoza, 2009).

### **-Política Pública**

Una política pública es el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental. Se presenta bajo la forma de un conjunto de prácticas y de normas que emanan de uno o de varios actores públicos, y como un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico (Meny, 1992).

Se le atribuyen las siguientes características:

- Un contenido: La actividad pública se identifica bajo la forma de una sustancia, de un contenido.

- Un programa: Una política pública no se reduce a un acto concreto considerado aisladamente: por detrás de un acto, detrás de tales o cuales actividades existe un marco más general en el que se integran este acto

- Una orientación normativa: Se presupone que la actividad pública no es la resultante de respuestas aleatorias sino, al contrario, la expresión de finalidades y de preferencias que el decisor, conscientemente o no, voluntariamente o bajo el peso de las circunstancias, no puede dejar de asumir;

- Un factor de coerción: La actividad pública procede de la naturaleza autoritaria de que se halla investido el actor gubernamental.

- Una competencia social: Por último, una política pública se define por su competencia, por los actos y disposiciones que afectan la situación, los intereses y los comportamientos de los administrados.

## **R**

### **-Relación Estado y Educación**

La conjunción de los conceptos Estado y educación es utilizada habitualmente para dar

cuenta de una particular relación que se ocupa del estudio de los nexos entre la acción del Estado y las funciones educativas, esta relación puede encontrar su génesis en los escritos de Aristóteles y Platón en la antigua Grecia. Platón ya planteaba que la educación en los estados griegos contribuía a la formación del ciudadano y se hacía por el Estado y para el Estado.

A partir de concebir que la educación es inherente al Estado, el liberalismo de fines del siglo XIX construyó, en todo Occidente, modernos Estados-Nación asociados a la constitución de los sistemas educativos, en una diada de mutua interrelación. El Estado resultó un elemento indispensable para la instalación de vastas redes educativas, que a través de leyes educativas de laicidad y obligatoriedad arrebató la función formadora a la Iglesia para permitir la distribución de una noción de ciudadanía y un concepto de soberanía, capaces de sostener la propia construcción de ese Estado.

No obstante, la nueva cartografía de la educación produce a fines del siglo XX y principios del XXI una profunda mutación de la relación Estado/educación. Las nociones clásicas, provenientes tanto del liberalismo como del marxismo en sus distintas vertientes, comienzan a aparecer como insuficientes para dar cuenta de ese vínculo (Garcés, 2019).

#### - **Representaciones Sociales**

Moscovici (1979) entiende que las representaciones sociales son una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de comportamientos, por lo tanto, tienen también una “función constitutiva de la realidad” en tanto son representaciones de personas y de cosas. Formarse una representación de algo o de alguien implica la referencia a un sistema de valores, ideas y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, proveyendo códigos para denominar y clasificar los múltiples

aspectos de su mundo y de su historia individual y colectiva dando lugar a los intercambios y comunicaciones sociales.

## S

### - **Sistema Educativo**

Es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas llevados a cabo por el Estado (nacional, provincial o municipal) o reconocidos y supervisados por él a través de los Ministerios de Educación (u organismos equivalentes) en función de una normativa nacional, provincial o municipal.

Según Antonio Viñao (2003) la formación de un sistema educativo no es algo instantáneo. Supone unos antecedentes o inicios –incluso intentos fallidos–, una génesis más o menos dilatada en el tiempo según los países, y una fase, asimismo dilatada, de configuración y consolidación.

Actualmente, los sistemas educativos nacionales implican la existencia de una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal que tienen las siguientes características: a) están diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí b) son gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos c) son costeadas, al menos en parte, por alguna o algunas de las administraciones públicas d) están a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público e) expiden certificaciones o credenciales reguladas, en cuanto a su valor formal y expedición, por los poderes públicos.

En la Argentina se puede hablar de sistema educativo en este sentido a partir de la acción educativa ejercida por el Estado durante la generación del '80. En esta administración se sancionó la Ley 1420 de Educación Común, laica, gratuita y obligatoria (1884); la Ley Avellaneda de Educación Universitaria (1885); se creó la Universidad de la Plata impulsada por Dardo Rocha en 1905; se pusieron en marcha los primeros servicios de Educación Media a través de la Creación de los Colegios Nacionales impulsados por Mitre; se crearon las Escuelas Normales, por iniciativa de Sarmiento; y se sancionó la Ley Láinez en 1905, que permitió al Estado Nacional la creación de Escuelas primarias en todo el territorio nacional. Todo esto contribuyó a ir delineando ese Sistema (Documento de Cátedra de Introducción a la Problemática educativa de Ciencias de la Educación).

En la actualidad tenemos un sistema educativo teóricamente descentralizado, pero en realidad solo desconcentrado, ya que está centralizado en "cabeza" de Ministerios provinciales. Algunas características son las siguientes:

- El Ministerio de Capital Humano (ex Ministerio de Educación) solo tiene bajo su dependencia a las 66 Universidades Nacionales, es un Ministerio "sin escuelas".
- El resto del sistema educativo (niveles inicial, primario, secundario y superior) en realidad está compuesto por 24 sistemas educativos paralelos e independientes, administrados por las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Tanto respecto al sector universitario como para el resto del sistema existen instancias colegiadas de coordinación, que resultan de bajo nivel de gobernabilidad para el sistema, ya que sus decisiones no resultan vinculantes para las partes.
- Los sistemas de educación constituyen estructuras sumamente complejas, que agrupan una gran cantidad de modalidades, niveles, etc. y donde la segmentación, la fragmentación y la desarticulación resultan las notas salientes del sistema.

Actualmente el sistema educativo argentino está regulado por la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006.

- **Sociedad**

Estructura compuesta por un conjunto de individuos que conviven en un mismo territorio bajo un determinado esquema de organización, compartiendo además lazos económicos, políticos y culturales.

## Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El Amigo y La Iglesia y El Reino*. (1ªed). Adriana Hidalgo.
- Altamirano, C (director) (2002). *Términos de sociología de la cultura*. Buenos Aires. Paidós
- Balman, Z (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge. Polity Press.
- Bonantini, C, Simonetti, G, Turco, D, Lerma, S, Cattaneo, M. y Quiroga, V. (2007). Representaciones, significaciones sociales imaginarias y ciencia: notas para un debate. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. París, Minuit. Castoriadis, C (1997). *El Imaginario Social Instituyente*. Zona Erógena. N° 35.
- Documento de cátedra de Introducción a la Problemática Educativa de Ciencias de la Educación. (2023). *Sistema Educativo Argentino: Organización y estructura*. FFHA
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 17 (8), 1-14.
- Flichy, P (1993). *Una historia de la comunicación moderna*. Espacio público y vida privada, México.
- García, G (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 19, núm. 37. Universidad Sergio Arboleda.
- Garay, L (2009). *Análisis Institucional de la Educación y sus organizaciones*. Documento de información. Escuela de Ciencias de la Educación. UNC.
- Garcés, L. (2015). *La educación después del Estado-Nación*. Colihue
- Garcés, L. (2019). Estado y Educación en F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Eds.), *Palabras claves en la Historia de la Educación Argentina* (pp. 159-163). UNIPE.
- Geertz, C (2000). *Available Light. Anthropological. Reflections on Philosophical Topics*, Princeton, Princeton University Press.
- Gramsci, A (1978). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Edicol.
- Gvirtz, S. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana*. El ABC de la Pedagogía. Aique.
- Meny, I., y Thoenig, J. C., (1992). *Las políticas públicas*. Ariel
- Pineau, P. (2008). *La Educación como derecho*. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.
- Portantiero, J. (1999). *Los usos de Gramsci*. Buenos Aires. Grijalbo. Poulantzas, N. (1980). *Estado, poder y socialismo*. Madrid. Siglo XXI.
- Recalde, H. (2006). *Sociología*. Del Aula Taller.
- Srnicek, N. (2021). *Capitalismo de las plataformas* (1ª ed). Buenos Aires. Caja Negra.

Viñao, A. (2003). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Morata

# MÓDULO 2

## ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

**Autoras**

Agüero Luciana  
Antuña Natalia  
Cerdera Teresita  
Sánchez Rocio

Universidad Nacional de San Juan  
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes  
Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación



- **Módulo 2: Alfabetización académica.**

Contenidos:

- Alfabetización Académica
- Las prácticas de lectura
- Las prácticas de escritura. Estrategias de estudio
- Escritura académica

**Bibliografía Específica:**

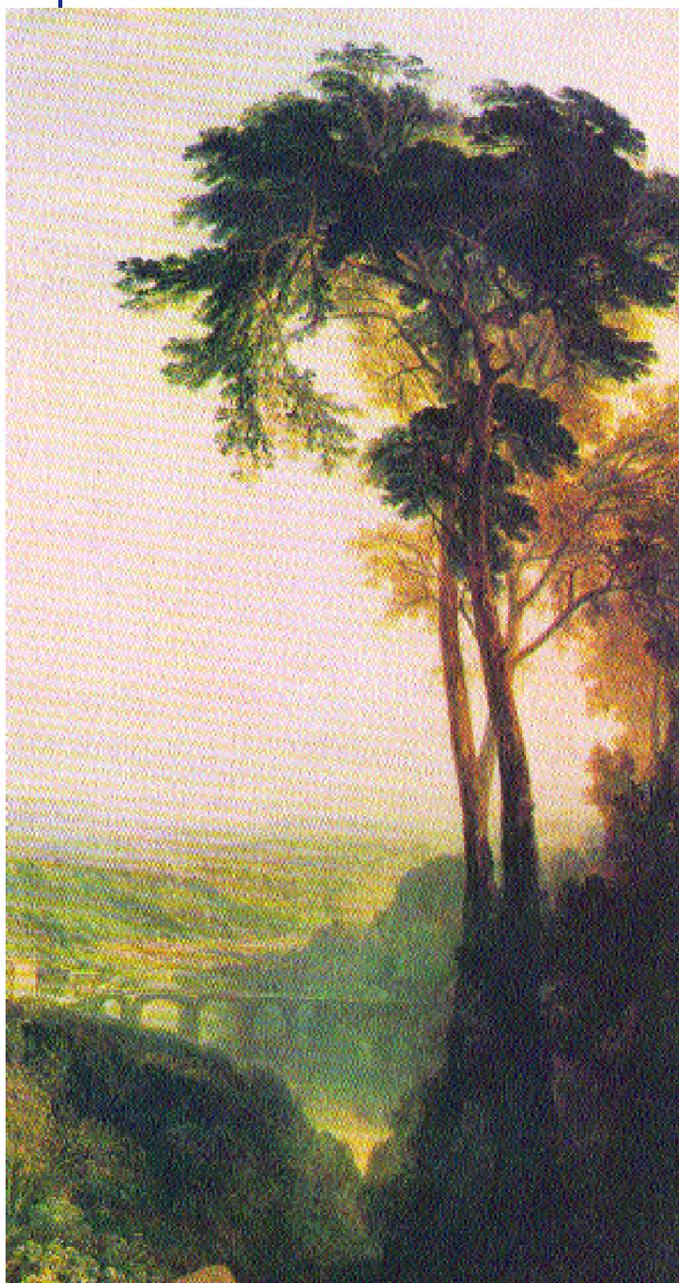
Antuña, N., Agüero, L., Cerdera, T., y Sánchez, R. (2023). Alfabetización Académica.

FFHA

Antuña, N., Agüero, L., Cerdera, T., y Sánchez, R. (2023). Selección de términos críticos para las Ciencias de la Educación. FFHA

Marín, M. (2006) Alfabetización Académica Temprana. Revista Lectura y Vida 27 (4)  
31-38

# ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA TEMPRANA



En los últimos años ha estado circulando la expresión “alfabetización académica” para designar la necesidad que tienen las instituciones educativas de desarrollar en los estudiantes habilidades para interpretar y/o producir los textos científicos y académicos. En efecto, se observa que los alumnos ingresantes (y otros también) tienen dificultades para configurar sentidos con una cierta eficacia cuando escriben, y suelen producir numerosas interpretaciones erróneas cuando leen.

Una de las propuestas de alfabetización académica más conocidas es desarrollar la lectura y la escritura en el curso de la educación superior y dentro de las disciplinas mismas, en tanto estas constituyen comunidades discursivas. Sin embargo, es notoria la ausencia de conocimientos básicos acerca del lenguaje y la escasa frecuentación de la cultura escrita por parte de los estudiantes, lo que interpela a los niveles previos de la educación.

En este trabajo se propone extender el concepto de alfabetización académica a esos otros niveles de la escolaridad, mediante el desarrollo temprano de las habilidades letradas, que son habilidades diferentes de las requeridas por los textos literarios y periodísticos. Sin embargo, en la escuela, la mayor parte de las estrategias y de los incentivos lectores suelen desarrollarse en torno de esos últimos y no de los textos de estudio.

---

## Introducción

El concepto “analfabetismo académico” se refiere a la creciente carencia de habilidades para interpretar y/o producir los textos que circulan en ámbitos académicos. Su contraparte, “alfabetización académica”, a la creciente necesidad de enseñar esas habilidades dentro de las instituciones académicas superiores, habilidades que se suponían adquiridas en otros niveles de la educación.

Los conceptos de alfabetización y analfabetismo, en este caso, no están referidos a las “primeras habilidades de lectura y escritura”, que es la acepción de uso más corriente en español. En realidad, el término “alfabetización”, tal como está usado en la expresión “alfabetización académica”, proviene del ámbito anglosajón, donde la palabra *literacy*,<sup>1</sup> implica algo más que el aprendizaje de las “primeras letras”, es decir que tiene significaciones más amplias que la práctica elemental de la lectura y de la escritura adquirida por las grandes mayorías (Braslavsky, 2003). Sin embargo, en español solo pudo traducirse *literacy* como “alfabetización”, de modo que suele producirse una cierta confusión en cuanto a las significaciones de este último término. Lo cierto es que actualmente “alfabetización” se utiliza en español para designar tanto el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura como también otras habilidades más amplias. Esa es la manera en que está usado en expresiones tales como “alfabetización informática”, “alfabetización tecnológica”, “alfabetización permanente”, “alfabetización avanzada”, “alfabetización académica”, que se refieren a la adquisición y el uso de habilidades cada vez más complejas y múltiples, debido tal vez a la complejización misma de los conocimientos y a la complejización de los discursos que los comportan. Lo que tradicionalmente se ha concebido como alfabetización básica, y que se proporciona en la mayor parte de las instituciones escolares, no alcanza, entonces, para todos los requerimientos de la sociedad actual. Incluso gran parte de las actividades lectoescritoras “pueden ser inaccesibles para muchos, aunque hayan logrado la capacidad de interpretar el simbolismo de la lengua escrita y producir escritura con significación” (Braslavsky, 2003).

## La alfabetización académica

Con en el término “analfabetismo académico” se suele describir esa situación, tan frustrante para ambas partes, en la cual el desempeño de los estudiantes como lectores y como escritores difiere notablemente de las expectativas que tienen los profesores y las instituciones. La *alfabetización académica*, entonces, se podría caracterizar, a su vez, como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es: *adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita*. Como se ve, las habilidades básicas para la lectura y la escritura no alcanzan, ya que la alfabetización académica es una alfabetización avanzada, que incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan en cada disciplina. La universidad exige –y da por supuesto que los estudiantes están en condiciones de hacerlo– que los lectores y escritores del nivel superior puedan buscar por sí mismos la información y reformularla o incluso aplicarla de manera original a nuevas situaciones. Es decir, que los estudios universitarios y terciarios solicitan que se ejerza una lectura crítica e interpretativa, y no meramente extractiva de datos (Marín y Hall, 2005).

Leer críticamente implica que hay que procesar información de fuentes diversas y a menudo contrastantes (Solé, 2004), familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas (voces en el discurso) no siempre explícitas, así como recursos argumentativos inscriptos en el lenguaje mismo (Marín y Hall, 2006). Escribir, a su vez, implica conocer qué temas y/o marcos teóricos se discuten y cuáles son las tendencias dominantes en determinada disciplina, para poder plantear nuevos interrogantes y nuevas hipótesis; al mismo tiempo escribir también supone un conocimiento lingüístico que permita la manipulación del lenguaje para configurar sentidos con eficacia.

Estar alfabetizado para el trabajo académico implica, por lo tanto, el desarrollo de competencias letradas que son –en su base– de orden lingüístico. Es cierto que para discutir y defender ideas y posiciones epistémicas y pertenecer a una comunidad discursiva, los estudiantes deben manejar conocimientos acerca de la disciplina y acerca de los discursos de la disciplina (Carlino, 2005) y deben ser capaces, además, de desempeñarse de manera diferente según los requerimientos de disciplinas diversas (Creame y Lea, 2003), pero también es cierto que esto solo puede hacerse cuando se dominan ciertas competencias letradas básicas para tratar con textos académicos.

Sin embargo, la experiencia de docentes y alumnos dice que ese dominio es escaso o está ausente. La mayoría de los estudiantes que ha completado estudios secundarios se encuentra sin las herramientas necesarias para interpretar los textos que les proponen los cursos de ingreso universitario. Del mismo modo, cuando redactan una respuesta de examen, también suelen reproducir los conocimientos, en lugar de reformular sus lecturas. Estas dos situaciones revelan una situación de carencia que interpela a la pedagogía y a la sociedad, y no debería ser atribuida con ligereza a la torpeza estudiantil. No se trata del simple argumento: “los alumnos no entienden lo que leen”, “los alumnos no saben escribir” o “hay que darles normativa”, sino que se trata de atender a muchos otros factores involucrados. Uno de ellos está constituido por los textos mismos. En efecto, si se concibe la actividad lectora como una interacción lector-texto, los textos son un factor insoslayable. En este sentido, creemos que la responsabilidad de la no-intelección no debería caer exclusivamente sobre el lector (Marín y Hall, 2003).

Otro factor que debería ser tenido en cuenta reside en las prácticas escolares, centradas en la lectura literaria, que no reparan en la especificidad de la lectura con fines de estudio.

## Los textos de estudio

Como dijimos antes, al concepto tradicional de alfabetización corresponde la concepción de que una vez que las habilidades de lectoescritura básica se aprenden, son aplicables a cualquier tipo de texto o de situación. Sin embargo

no es así. Hay características de los textos científico-académicos que requieren procesos cognitivos diferentes de los que requiere la lectura literaria y la lectura de la prensa. Y hay grados de complejidad de los textos e intencionalidades de lectura que son diferentes de los de la lectura estética o de entretenimiento. La escuela centra la mayor parte de sus actividades de lectura y escritura en los textos literarios. Pero leer literatura infantil y juvenil no es suficiente, porque no habilita para comprender las formulaciones abstractas, las conceptualizaciones, las explicaciones causales complejas y la polifonía enunciativa que caracterizan al texto de estudio.

Los *textos de estudio*, en efecto, comparten algunos rasgos como los siguientes:

- En general, se refieren a entidades no humanas, sino a procesos, situaciones, o bien a entidades abstractas, como teorías e hipótesis.
- Tratan objetos o entidades concretas (por ejemplo, una palanca), pero se refieren a ellas con conceptos teóricos (por ejemplo, explican qué principios de la física se aplican a una palanca).
- Abunda en ellos antes lo explicativo (y en los textos universitarios, lo argumentativo) que lo narrativo, es decir hay pocos actores y hechos concretos.<sup>2</sup>
- Se evita la presencia de opiniones personales o de sujetos y verbos que correspondan a la primera persona.
- Se utilizan formas impersonales, preferentemente, o en tercera persona.
- Aparecen recursos sintáctico-semánticos propios de la retórica académica: nominalizaciones, dobles negaciones, sintaxis desligada, períodos sintácticos muy extensos, etcétera.
- Se utilizan recursos específicos como las metáforas y analogías.
- El léxico se refiere a ciertos conceptos generales comunes al pensamiento científico, como “teoría”, “estructura”, “sistema”, “modelo”.
- Hay gran abundancia de sustantivos abstractos relacionados con las actividades de las ciencias, tales como “percepción”, “profundización”, “análisis”, “descubrimiento”, “traducción”.

- Los términos específicos de las disciplinas no siempre están constituidas por una sola palabra, sino que se trata de construcciones complejas que condensan conceptualizaciones (por ejemplo: “sociedad tradicional”, “tangente hiperbólica”, “reformulativo no parafrástico”, etcétera).

Estas características no son exclusivas –como podría creerse– de los textos de estudio del nivel superior, sino que los textos dirigidos a todas las edades y niveles de enseñanza aparecen impregnados de la retórica del discurso científico-académico. Y esa retórica comporta lo que hemos denominado “obstáculos microdiscursivos para la comprensión” (Marín y Hall, 2003). Algunos de estos obstáculos son las nominalizaciones, las relaciones de causalidad poco evidentes o muy complejas, la presencia de subordinadas concesivas al comienzo del párrafo, las cláusulas aclaratorias imbricadas y las dobles negaciones, entre otras, así como las argumentaciones no explícitas, sino inscriptas en el lenguaje mismo.

Por ejemplo, veamos los siguientes fragmentos de textos de estudio. En el fragmento 1 aparecen relaciones causales confusamente encadenadas, y en el fragmento 2, exceso de procesos y abstracciones y ausencia de actores concretos:

#### *Fragmento 1*

Por no producirse en el desierto formaciones nubosas –que sirven de barrera a las corrientes de aire– al calor sofocante del día sucede –desaparecido el sol– una baja temperatura como de hielo derretido, circunstancia que provoca una intensa oscilación en la temperatura diaria.<sup>3</sup>

#### *Fragmento 2*

Bartolomé Mitre nucleaba la **tendencia** más conciliadora, que pretendía la **integración** de Buenos Aires en una Nación con el resto de las provincias, aunque **asignándole** a la provincia una **posición dominante** sobre el resto.  
[...]

El gobierno de Buenos Aires sobrevivía holgadamente al **aislamiento**, dado el **crecimiento** de sus rentas de aduana, producido por una mayor cantidad de **transacciones** comerciales realizadas en su puerto.<sup>4</sup>

Los fragmentos anteriores no constituyen casos excepcionales, sino que ejemplifican procedimientos muy frecuentes en los libros de estudio y en otros materiales que se utilizan en contextos escolares. Si esto es así, cabría preguntarse: ¿qué prácticas escolares se desarrollan actualmente para enseñar a los alumnos a interpretar estos textos? ¿Qué prácticas se realizan en las instituciones de formación docente en torno a este tema? Por otra parte, es cierto que muchas universidades y en muchas instituciones de estudios superiores ha aparecido la preocupación por la alfabetización académica, pero, ¿alcanza o es apenas una tarea remedial? ¿El comienzo de los estudios universitarios es el momento adecuado?

## Las prácticas escolares

Veamos algunas respuestas posibles al tema de las prácticas escolares en relación con la alfabetización académica:

- 1) La alfabetización académica impartida en el seno de las disciplinas universitarias es insuficiente para remediar la ausencia de conocimientos letrados básicos relacionados con textos académicos.
- 2) La mayor parte de las prácticas de interpretación de textos que se realizan durante la educación primaria y secundaria se aplican a textos literarios, mientras que los textos científicos y académicos tienen otras especificidades y presentan otros obstáculos para la comprensión.
- 3) Las prácticas escolares (y académicas en general) de comprensión lectora propician estrategias estructurales<sup>5</sup> y estrategias para resolver problemas léxicos. Esos procedimientos no alcanzan para dar respuesta a las numerosas dificultades que ofrece la complejización de los saberes y los discursos.

Parece incuestionable, entonces, la necesidad de propiciar y desarrollar una *alfabetización académica temprana* que amplíe el espectro de lecturas y escrituras escolares para incluir en ellas los textos de estudio, es decir que en todas las áreas los maestros y profesores sean conscientes de que la lectura y la escritura son herramientas de aprendizaje. Además, es necesario que se apliquen a los textos de estudio

estrategias específicas de interpretación para que los estudiantes se familiaricen con el lenguaje propio de los temas abstractos, con los discursos explicativos y argumentativos y con la retórica académica. Consecuentemente, hay que *abandonar la concepción de que leer para aprender es extraer datos, y reemplazarla por la comprensión de que leer es interpretar relaciones y conceptos.*

## Alfabetización permanente

La concepción de una *alfabetización académica* adquiere profundidad y sentido cuando se la vincula con otros conceptos como el de la *alfabetización permanente* y el de *lectura y escritura a través del currículum*.

Los docentes de todos los niveles se quejan de que los estudiantes “no entienden lo que leen” o que “no saben escribir”. Esto se debe a que en el imaginario social sigue persistiendo la representación de la lectura y de la escritura como tareas cuasi mecánicas de decodificación y encodificación que se aprenden en el comienzo de la educación formal y pueden aplicarse a todo tipo de textos y situaciones. Esta representación es la que impide que los profesores y los estudiantes tomen conciencia de que se enseña y se aprende a leer y a escribir diferentes tipos de textos en distintas situaciones. Por ejemplo, los últimos años de la educación secundaria y el ingreso a estudios superiores constituyen un punto de inflexión en cuanto a la cantidad y calidad de materiales que deben o (que deberían) leerse. Y también en cuanto al tipo de lectura que debería practicarse.<sup>6</sup> En esas instancias, especialmente en el comienzo de los estudios superiores, la lectura y la escritura se vuelven cada vez más específicas con respecto a un objeto del conocimiento o a un campo del saber. Y también es cierto que los conocimientos y la forma de comunicarlos adquieren mayor complejidad y profundidad. Se requiere entonces lo que Braslavsky menciona como

[...] lectura avanzada, que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja. Debería corresponderse con diez años de escolarización. (Braslavsky, 2003: 52)



Sin embargo sabemos que eso no ocurre y que el procesamiento de textos complejos, el manejo de abstracciones y la producción de textos que reformulen conocimientos son habilidades que la mayoría de los estudiantes no ha adquirido al finalizar diez años de escolaridad, ni tampoco cuando ingresa a estudios superiores. Y una de las razones por la que esto es así reside en el hecho de que se considera que no es necesario continuar la enseñanza de la lectura y de la escritura para nuevos textos y nuevas finalidades. *La representación de que leer y escribir no constituyen procesos cognitivos sino habilidades más cercanas a lo motriz que a lo cognitivo, y además estáticas y estables, cuya aplicabilidad exitosa depende solo de la voluntad del sujeto, ha sido un impedimento para que se realice una alfabetización permanente<sup>7</sup> y a través del currículum.*

## Lectura y escritura a través del currículum

La lectura y escritura a través del currículum es un enfoque que hace intervenir la lectura y la escritura en todas las actividades de aprendizaje de las diferentes instancias curriculares. Consiste en utilizarlas de manera consciente y deliberada, de modo que estén integradas al aprendizaje de áreas del conocimiento que no sean específicamente las de Lengua. Se trata de prácticas transversales que utilizan la discursividad de cada disciplina como ocasión de practicar la lectura o la escritura. Y además, a la inversa, utilizan esas actividades para profundizar el conocimiento de la disciplina.

Ahora bien, si entrecruzamos el concepto de alfabetización permanente con el de alfabetización a través del currículum, podríamos imaginar un recorrido académico hipotético que parta del comienzo de la educación formal y llegue hasta el posgrado. En ese transcurso aparecerán constantemente ocasiones en que un sujeto debería aprender a leer y a escribir nuevos tipos de textos, con nuevas finalidades y con diferentes destinatarios.

Ahora bien, para que esto ocurra, hay otro requerimiento: que el concepto de que la lectura y la escritura son *procesos constantes* y de *construcción creciente* deje de ser un conocimiento declarativo para constituirse en conocimiento operativo.<sup>8</sup> Cada vez que un maestro, que desarrolla excelentes actividades de lectura literaria en las clases de Lengua, les dice a sus alumnos, señalando una página del libro de Ciencias Sociales, “Estudien de aquí hasta aquí” evidencia esta representación: si los niños leen cuentos, también podrán leer y escribir sin dificultad conceptos tan abstractos como la “colonización de nuestro actual territorio”.<sup>9</sup> Es decir, se piensa que los niños “ya están alfabetizados”, como si esta fuera una situación acabada y clausurada que tiene que ser adquirida de una vez y para siempre. Por otra parte, parece ignorarse, además, que los textos literarios y los textos de estudio comportan discursos disímiles que requieren actitudes y conocimientos específicos. Pero ese ejemplo que mencionamos no constituye un caso individual; lo significativo es que los maestros, en general, nunca reciben la noción de que la lectura y la escritura de los textos de estudio necesita enseñanza y aprendizaje.

Las habilidades de leer y de escribir deberían ser consideradas como *conocimientos procesuales y crecientes*, como *construcciones cognitivas que crecen constantemente y que cambian y se modifican según las discursividades y los contextos en que se ejercen*. Por el contrario, se las suele considerar como adquisiciones inmutables a través del currículum horizontal (áreas de conocimiento) y también inmutables a lo largo del currículum personal (recorrido académico del sujeto que aprende).

Mientras estas concepciones no cambien, no es posible desarrollar la idea de que es necesario y posible enseñar a los estudiantes a leer textos académicos cada vez más complejos.

## Ocasiones de alfabetización académica

Cada nuevo año o grado de escolarización propone nuevas exigencias en lectura y escritura. Si no se respondiera a esa exigencia, el aprendizaje se estancaría –cualquiera fuera el área– en actividades estériles y automatizadas de lectura extractiva de datos y no de lectura interpretativa.

En esa graduación de exigencias lectoras el sistema educativo establece varios hitos:

- Alrededor de los 9 o 10 años: primeras lecturas para estudiar.
- Alrededor de los 12 años: conceptualizaciones y abstracciones crecientes.
- Al comienzo de la enseñanza secundaria: complejización por sumatoria de disciplinas.
- En los últimos años de la educación secundaria: nuevas complejizaciones y abstracciones crecientes.
- En el inicio de los estudios superiores: complejizaciones por densidad conceptual, terminológica y retórica. También aparecen nuevas discursividades y nuevas situaciones.
- En los cursos de posgrado, maestrías y doctorados: aparece la necesidad de la escritura académica dirigida a colegas expertos (ponencias de congresos y artículos especializados).

## Conclusiones

Los textos que se leen con fines de estudio tienen características que los diferencian de la literatura y de los textos periodísticos. Esas características se han acentuado cada vez más por la complejización de los conocimientos y también de los discursos. Las estrategias de comprensión que se han enseñado hasta ahora –en forma directa o indirecta– son contenidistas y extractivas de datos, y se aplican a la lectura de los textos escolares desde que los estudiantes tienen 9 o 10 años, hasta los 17 o 18. Sin embargo, son estrategias notablemente ineficaces para producir interpretaciones de los textos y no simplemente reproducir una cierta información que se encuentra en ellos. Tampoco es posible que con ellas se realice la lectura crítica que los estudios superiores requieren.

Por otra parte, en las escuelas primarias y secundarias no se concibe que sea necesaria la enseñanza de prácticas y estrategias específicas de lectura con textos de estudio, lo cual es una de las causas del analfabetismo académico. Y esta es una situación de penuria cultural que, por una parte, refleja condiciones sociales, económicas y culturales, pero, por la otra –si no es

corregida— tiende a la reproducción de esas condiciones, porque excluye del estudio a los sujetos que la sufren.

Algunas propuestas para revertir esa situación provienen de las universidades anglosajonas, donde hay autores que proponen un modelo de “alfabetización académica” basada en el concepto de que los campos del saber son comunidades discursivas, y en el seno de ellas y en el transcurso de la educación universitaria se produciría la alfabetización necesaria.

Otras de las propuestas utilizan los hallazgos de las teorías de la lectura y de la lingüística del texto para proponer estrategias de lectura y de escritura que atienden principalmente a los aspectos composicionales de los textos, y esto se traduce, principalmente, en identificar secuencias textuales. Esta estrategia, denominada también “estructural” es hasta cierto punto productiva, pero se muestra insuficiente para interpretar las abundantes complejidades de los textos académicos y los matices y sutilezas de su retórica. Consideramos en cambio que, para que los estudiantes participen en comunidades

discursivas propias de los lugares de producción del conocimiento, para que los estudiantes produzcan lectura crítica y escritura disciplinar, es necesario que la escuela comience tempranamente la alfabetización académica. Porque una alfabetización funcional y pragmática que alcance solo para leer instrucciones en las etiquetas de productos y/o alguna nota periodística, reduce a la mayoría de los ciudadanos a los márgenes culturales, porque los alfabetiza para una cultura limitada, mientras una minoría “ilustrada” es la que tiene la posibilidad de manejar los discursos del saber. Esto significa que la lectura y la escritura son procesos complejos de orden individual, pero también social; de orden cognitivo, pero también cultural. Si no les proporcionamos a los estudiantes las herramientas necesarias para participar en la cultura letrada y en la cultura del conocimiento, mantendremos los saberes en un círculo elitista. Cuanto más alfabetización académica propiciemos, y más temprana, más facilitaremos la democratización del conocimiento y del pensamiento complejo, propios del mundo científico actual.

## ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA Organismo Consultor de Unesco

### Presidente

Timothy Shanahan  
University of Illinois  
Chicago, Illinois, EE.UU.

### Presidente electo

Linda Gambrell  
Clemson University  
Clemson, Carolina del Sur,  
EE.UU.

### Vicepresidente

Barbara J. Walker  
Oklahoma State University  
Tulsa, Oklahoma, EE.UU.

### Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup  
Asociación Internacional  
de Lectura

### Consejo Directivo

**Adelina Arellano-Osuna**, Universidad de los Andes  
Mérida, Venezuela

**Diane Barone**, University of Nevada  
Reno, Nevada. EE.UU.

**Lloyd Neale Hardesty**, Colorado Council IRA  
Colorado Springs, Colorado, EE.UU.

**David Hernandez, III** Washington DC Public Schools  
Washington, DC, EE.UU.

**Susan Davis Lenski**, Portland State University,  
Portland, Oregon, EE.UU.

**Jill Lewis**, New Jersey City University  
Jersey City, New Jersey, EE.UU.

**Maureen McLaughlin**, East Stroudsburg University of Pennsylvania  
East Stroudsburg, Pennsylvania, EE.UU.

**Maryann Manning**, University of Alabama at Birmingham  
Birmingham, Alabama, EE.UU.

**Karen Wixson**, University of Michigan  
Ann Arbor, Michigan, EE.UU.

## Notas

1. El término *literacy* tendría su equivalente en el –inexistente– “letrismo”. Nótese que el español solo conoce el término que nombra la carencia: “iletrismo”, “iletrado”, y no la posesión: no existe “letrismo”. Por su parte “letrado” ha adquirido otros significados del ámbito jurídico.
2. Y esto es particularmente difícil de procesar si los textos (orales y escritos) que se frecuentan habitualmente en la escuela son más bien del tipo anecdótico, y si –correlato casi obligado– no hay suficiente desarrollo del pensamiento abstracto.
3. “Las caravanas del desierto” en **Enciclopedia Universal del Niño**. Buenos Aires, Santillana, s/f.
4. **Ciencias Sociales 6º EGB**. Buenos Aires, Puerto de Palos, 1999.
5. Las estrategias estructurales son las que se ocupan de identificar las partes en que se organiza un texto, pero no reparan en la formulación de los enunciados.
6. Sobre los conceptos de lectura extractiva y lectura reflexiva y crítica, véase Marín y Hall (2005).
7. Hay que distinguir entre “alfabetización avanzada” (la que proporcionaría las herramientas para interpretar discursos complejos) y “alfabetización permanente” (proceso de profundización y ampliación constante de los saberes letrados).
8. Un conocimiento operativo actúa en la práctica cotidiana más allá de aparecer en las declaraciones discursivas.
9. Subtítulo de capítulo en un manual escolar para niños de diez años. El texto describe cómo eran las primeras ciudades de las colonias, para lo cual bien podría haberse formulado un título más sencillo. Obsérvese que “colonización” es un concepto abstracto y que la interpretación de “nuestro territorio” requiere conocimientos históricos y sentido de la cronología.

## Referencias bibliográficas

- Braslavsky, Berta (2003), ¿Qué se entiende por alfabetización? **Lectura y Vida**, 24 (2), 6-21.
- Carlino, P. (2005), **Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- García Negroni, M.M., Hall, B. y Marín, M. (2005). Obstáculos en la lectura de los textos académicos: las nominalizaciones. **Signos**, 38 (57), 17-40.
- Hall, B. y Marín, M. (2006, agosto). Teorías de la argumentación y discurso académico. Ponencia presentada en **III Jornadas Internacionales de Educación Lingüística**, Concordia, Argentina.
- Cremer, P. y Lea, M. R. (2003). **Escribir en la Universidad**. Barcelona: Gedisa.
- Marín, M. y Hall, B. (2003). Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio. **Lectura y Vida**, 24 (1), 22-29.
- Marín, M. y Hall, B. (2005). **Prácticas de lectura con textos de estudio**. Buenos Aires: Eudeba.
- Rosenblatt, L. M. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. **Textos en Contexto 1: Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Roux R., **Los usos de la escritura en los estudios universitarios: géneros discursivos y principales dificultades**, mimeo.
- Solé, I. (2004, julio). Leer y escribir en la educación superior. Ponencia presentada en **I Congreso internacional “Educación lenguaje y Sociedad”**. Santa Rosa, Argentina.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). **Escribir y leer a través del currículo**. Barcelona: Universidad de Barcelona.

*Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en agosto de 2006 y aceptado para su publicación en octubre del mismo año.*

\* Licenciada y Profesora en Letras, especializada en Lingüística aplicada a la didáctica de la lengua. Profesora asociada de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de la alfabetización académica de alumnos ingresantes en UBA XXI. Coordina los talleres de comprensión y producción de textos académicos en la Tecnicatura de Administración y Gestión Universitaria. Docente de la cátedra UNESCO de la Universidad Nacional de Córdoba, de la Maestría en Cognitivismo y Educación y del Posgrado en Constructivismo y Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

## **Alfabetización académica**

### **1. Presentación**

El presente capítulo trata diversos aspectos de la lectura y escritura propias del ámbito académico, para ello se expone un recorrido por diversos recursos pedagógicos y didácticos que se ponen en juego en la vida universitaria.

Según Carlino (2005) esta idea de que “leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable” (p.18). A su vez, numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras. Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que algunas universidades contemplan al inicio de sus carreras, pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente.

Es decir, la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común muchos de los géneros académicos, pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de pensar por escrito las nociones que se estudian en las asignaturas (Carlino. 2005. p. 18).

Según Bailey y Vardi (1999), son los especialistas de la disciplina los que mejor podrían ayudar con la escritura en el nivel superior, no sólo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia (aunque muchas veces sin ser conscientes de ellas) sino porque conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. Pero, más que plantear la disyuntiva entre talleres separados o materias con enseñanza integrada de la lectura y la escritura, lo que cabe preguntarse es si acaso en un único año, al comienzo de la universidad, puede aprenderse a leer y a escribir para los años venideros. Los movimientos "escribir a través del currículum" y "escribir en las

disciplinas" señalan que no y, en cambio, han promovido en las universidades de su influencia que ocuparse de la producción y análisis de textos sea un emprendimiento colectivo a lo largo y ancho de los ciclos universitarios. (citado en Carlino. 2005.p.19).

## **2. Las prácticas de Lectura**

Leer es parte constitutiva del proceso de escritura: todo buen escritor es, en suma, un buen lector. El lector de textos académicos debe reconocer las distintas posturas que los autores sostienen, los argumentos con los que fundamentan y el diálogo que establecen con los autores de otros textos (Klein, 2007).

Cuando pensamos en técnicas de estudio nos referimos a procedimientos e instrumentos que posibilitan relacionarse con situaciones de aprendizaje, tanto en la lectura individual, como en los diversos momentos de una clase. La característica principal de una técnica es su automatización. Se utiliza determinada técnica de manera fija en circunstancias similares, por ejemplo, al realizar resúmenes siguiendo la secuencia introducción, desarrollo, conclusiones en textos informativos. Ahora bien, si varían las condiciones en las que se aplican las técnicas adquiridas, pasamos al plano de las decisiones que se deben tomar para elegir oportunamente qué instrumento es más adecuado en el nuevo escenario de aprendizaje. Por ejemplo, si nos encontramos ante el análisis de una noticia educativa, el resumen aplicable sin grandes variaciones a textos informativos puede afectar la comprensión global del nuevo texto.

A diferencia de las técnicas, nos situamos en el plano de las estrategias cuando reflexionamos abiertamente sobre las técnicas de estudio que utilizamos en determinadas situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta el tipo de texto que debemos leer y los tiempos con los que contamos para hacerlo, los momentos de la clase y los temas que desarrolla el docente. Las estrategias son, por consiguiente, procedimientos que se realizan de modo controlado, reflexivo, dentro de un plan determinado (Pozo Muncio, 2002).

La lectura de fuentes bibliográficas generalmente comprende diversas instancias: una lectura de carácter más general suele preceder a otra más profunda y detenida en la que el lector se formula preguntas acerca de lo que lee, lo vincula con lo que ya sabe, establece nuevas ideas y vuelve sobre lo leído (Klein, 2007).

### **2.1 La Lectoescritura**

Los informes bibliográficos, las comunicaciones en Congresos (ponencias, posters), los proyectos e informes de investigación, los manuales, las monografías, incluso los exámenes parciales, constituyen textos académicos producidos en las Universidades. Responden a temáticas científicas específicas, en nuestro caso, a las Ciencias de la Educación, y se caracterizan por estar sujetos, en sus modos de producción, a diversas convenciones.

Cuando nos referimos a los exámenes parciales, aludimos tanto a las preguntas elaboradas por los docentes de la Cátedras, como a las respuestas de los estudiantes. Es decir, que los estudiantes deben aprender estas convenciones, tanto para leer comprensivamente, como para escribir los textos académicos que constituyen las respuestas de las evaluaciones, además de la realización de monografías en las cursadas. Cuanto más se puedan interpretar e interiorizar las convenciones de los textos académicos, en mejores condiciones se estará para reconocer la estructura de estos textos e identificar las ideas principales, y dialogar con ellas (jerarquizar, comparar, extraer conclusiones, elaborar asociaciones y reflexiones). A su vez, esta comprensión dependerá de los conocimientos que se vayan adquiriendo en relación a los temas de cada disciplina, con sus lenguajes y clases textuales propios, por lo que la participación atenta en las clases, y la comunicación con docentes y compañeros, forman andamiajes insoslayables para recorrer este camino. Las investigaciones sobre la comprensión lectora coinciden en que la lectura es un proceso interactivo y no meramente receptivo (Carlino, 2005). Es una actividad en la que se producen transacciones entre el lenguaje escrito y el pensamiento. Resulta fundamental plantearse los propósitos de la lectura para poder implementar métodos de supervisión de la comprensión: repasos y ajustes ante las dificultades.

### **3. Textos Académicos**

Las Ciencias Sociales están vinculadas con un conjunto de elementos heterogéneos que componen la realidad social, económica, política, cultural y educativa, entre otros. Los textos que abordan las mismas se centran en aspectos específicos de la realidad, tomando diversas perspectivas, teorías y discursos para explicar ciertas posiciones (Klein, 2007).

En los textos académicos es importante distinguir tres dimensiones: texto, contexto y paratexto. Los elementos paratextuales son todos los aspectos que están alrededor del texto: la tapa, la contratapa, las ilustraciones, los prefacios, las notas al pie

de página, los índices, los apéndices, la bibliografía, la tipografía, el diseño gráfico, entre otros. Brindan información esencial para poder dialogar con el texto al ofrecernos la oportunidad de conocer datos sobre su autor, su contexto de producción, la editorial en la que se publicó. Analizar detenidamente el índice permite, por ejemplo, comenzar a realizar deducciones sobre aspectos temáticos y organizativos del texto. A medida que más sentidos se puedan extraer del paratexto, más relaciones se podrán establecer entre el texto y su contexto.

Los géneros discursivos son manifestaciones lingüísticas de un grupo social sujetas a reglas, códigos y convenciones. En el ámbito universitario es posible identificar las conferencias, las monografías, las tesis, los informes de investigación, entre otros. Asimismo, hacia el interior de estos géneros, se encuentran porciones menores que por su disposición en el texto, cualitativa o cuantitativamente, caracterizan al conjunto: las secuencias textuales, entre las cuales destacamos: las secuencias expositivo-explicativa y argumentativa.

**a) Expositivo-explicativa:** Los discursos que pueden incluirse en el extremo del polo expositivo-explicativo se presentan como la exposición de un saber construido en otro lado, legitimado socialmente. O bien se presentan como saberes teóricos o cuasi-teóricos, referidos al ámbito de los hechos o acontecimientos devenidos de la observación. Si bien algunos textos pueden estar escritos en primera persona del singular, todos tienden a borrar las huellas del sujeto enunciador - marcas valorativas, afectivas o apreciativas - e instalan una distancia que genera efecto de objetividad. Otros textos emplean la primera persona del plural para generar efectos similares. Se trata de un uso del “nosotros” que ubica al enunciador como miembro de una comunidad científica que lo respalda. En síntesis, se trata de discursos que proponen informar y en los que la dimensión cognitiva es central.

**b) Argumentativa:** por su parte, los textos predominantemente argumentativos tienden a la construcción de nuevos conceptos a partir del propio desarrollo discursivo. En ellos, el sujeto se manifiesta y confronta su opinión con la de otros. Esta dimensión dialógica del discurso argumentativo se pone en evidencia en el uso de concesiones, metáforas, ironías y otras estrategias de refutación. En los discursos argumentativos el enunciador toma posturas ante hechos o temas y se propone persuadir a su destinatario. Por ello, este tipo de discursos exhiben con más claridad la subjetividad del enunciador y el carácter

valorativo del lenguaje. La secuencia argumentativa tiene por finalidad la persuasión, por lo tanto, se ofrece como una combinación de elementos que intenta de manera simultánea conmover y convencer. Los fallos jurídicos presentan claramente el predominio de este tipo de secuencia.

#### **4. Fases de la lectura**

A la hora de aprender a leer y comprender un texto académico, las capacidades que se ponen en juego son por cierto muchas. Una manera de explicitar esta complejidad es a través del abordaje de la lectura del material de estudio mediante una serie de etapas o fases que requieren operaciones cognitivas específicas.

— Pre-lectura: Implica una lectura global del texto, donde se trata de ir captando los elementos más importantes como así también se evalúa la pertinencia del contenido y se determina la estructura organizativa del material. Para leer comprensivamente es necesario, en primera instancia, construir sentidos acerca de la estructura y del contenido del texto a leer. Cuando más hipótesis se tenga sobre la temática que aborda un texto, más posibilidades se tendrá de seleccionar adecuadamente ideas principales, relacionar conceptos, extraer conclusiones. Por otra parte, se contará con mayores referencias para elegir las técnicas de estudio más apropiadas para la ocasión. Cuando un texto aborda un tema totalmente desconocido, los estudiantes suelen tener la sensación de que todo es importante, con lo cual los resúmenes o subrayados adquieren una dimensión excesiva. Por tales motivos se recomienda, en esta fase, las siguientes acciones:

— Lectura crítica: Implica una disposición muy activa del lector ya que en esta instancia se despliega un mayor compromiso en las habilidades cognitivas para poder establecer las diferencias entre hechos y opiniones, y distinguir la información –ideas/conceptos de mayor importancia. Esta fase puede ser complementada por técnicas de estudio tales como el subrayado y la toma de apuntes. La fundamentación teórica sobre la “lectura crítica” es pluridisciplinaria. Son diversas las disciplinas científicas que han aportado y contribuyen a reflexionar sobre las dimensiones que atraviesan esta actividad:

- Leer el sumario, el prefacio, la introducción y la conclusión, con el propósito de hacerse una primera imagen del documento.
- Observar los gráficos, las fotos y la bibliografía, para construir una idea del enfoque del autor.

- Antes de leer un capítulo, es recomendable releer sus subtítulos, las primeras frases de los párrafos, la introducción y la conclusión, con el fin de identificar sus ejes principales.

- Los párrafos constituyen unidades de sentido. No todos los autores responden al mismo estilo, pero se suele construir siguiendo la siguiente estructura:
- Primeras frases del párrafo: exposición de la idea o concepto
- Centro del párrafo: desarrollo de la idea o concepto
- Última frase: conclusión tan relevante en la vida universitaria y en un mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo.

Leer críticamente implica comprender de manera autónoma los propósitos e intencionalidades del autor; reconocer los recursos y discursos utilizados; identificar la polifonía del texto (los autores de los textos académicos suelen citar a diversos especialistas, de distintas épocas e inscripciones teóricas); y poder construir, llegado el caso, una posición personal, además de lograr representar discursivamente sus opiniones, tanto de manera oral como escrita (Cassany, 2003).

— Post-lectura y localización: Para que la fase de lectura propiamente dicha o de lectura crítica (con la consecuente realización de apuntes, resúmenes, subrayados, notas marginales, etc.) no genere un alejamiento del texto fuente, es menester incorporar el momento de revisión y posible reorganización de los apuntes. Las técnicas utilizadas deben dialogar con el texto, no reemplazarlo. La revisión o post lectura es un momento de fijación y de profundización de la información. En este sentido, es necesario considerar la producción realizada en la fase de lectura crítica como un momento de construcción de marcas que permitirán la relectura y la localización de conceptos. La localización implica encontrar rápidamente el lugar donde se encuentra la información que se desea profundizar y cotejar, poniendo en diálogo apuntes y materiales bibliográficos. Para tal fin, se pueden elaborar diagramas: representaciones gráficas que muestren la estructura de la información; también fichas con preguntas/ problemas que ayuden a recuperar los conceptos y las ideas más relevantes del texto fuente.

## **5. Las prácticas de Escritura**

Dentro del espacio universitario existen diversas prácticas de escritura que requieren la puesta en práctica de operaciones discursivas, tales como: resumir, fundamentar, ejemplificar, justificar, comparar, etc., que le demandan al estudiante

focalizar su atención en relaciones teóricas que se establecen entre sí en distintos segmentos informativos del texto (Klein, 2007).

Reconocer la finalidad y la estructura de los textos posibilita planificar las lecturas. A modo introductorio compartimos características de algunos de ellos.

La **Escritura Académica se rige por un Estilo** de escritura especificada ya sea por las normas APA o por las reglas ISO ambas pertenecientes a organismos de escritura. Se detallan en las mismas:

- Fuentes
- Tamaño
- Espaciado
- Márgenes
- Alienación
- Citas
- Referencias bibliográficas

La **monografía** es un texto académico usado con frecuencia en las Universidades, generalmente como modo de evaluación a estudiantes. Constituye una investigación sobre un tema específico a través de un recorte bibliográfico y su correspondiente análisis crítico. Puede incluir la introducción de una hipótesis y sus argumentos. Su extensión depende del tema, de la formación del autor y de las pautas establecidas por los evaluadores. Suelen incluir una Introducción, donde se presenta el tema o problema, además de los objetivos y el marco teórico de referencia; un Desarrollo o Cuerpo, donde se realiza el recorte bibliográfico de manera pormenorizada, con su correspondiente análisis y argumentos; Conclusiones; Bibliografía; Índice.

En la **reseña** se describe brevemente un texto de otro autor y se hace un juicio de valor. Más que ofrecer un resumen al lector, estimula su lectura, aunque puede contener algunas críticas.

El **proyecto de investigación** es un documento en donde se presenta una planificación para llevar adelante un proceso de investigación. Se ajusta a las pautas de la institución en donde el texto es presentado. Habitualmente se solicita la identificación de sus integrantes y las instituciones de pertenencia, el planteamiento del problema a

investigar, la justificación e importancia del proyecto, el estado del arte, el marco teórico, los objetivos generales y específicos, la metodología, el plan de trabajo, un cronograma detallado y las referencias bibliográficas.

El **abstract o resumen** sintetiza otro texto respetando su estructura. Si se trata del abstract de un artículo de investigación, por ejemplo, tendrá: introducción, objetivos, metodología, resultados y conclusiones. Suele contener las palabras claves del texto. La extensión es de 200 a 600 palabras, aproximadamente.

El **Parcial Universitario** forma parte del género académico propio de la escritura universitaria y asimismo constituye una fuente de evaluación que requiere la elaboración de un texto verbal y/o escrito que debe producir el estudiante. Está condicionado o restringido por las exigencias impuestas desde la cátedra, presentando una organización interna particular y un alto grado de rigurosidad académica.

### **¿Cómo son las preguntas en las evaluaciones? ¿Cómo se construyen las respuestas en los parciales?**

Un apartado fundamental es el trabajo intelectual referido a la elaboración de producciones académicas escritas, predominantemente explicativas, propias del ámbito universitario. En términos generales, es a través de la evaluación escrita que los profesores evalúan a los estudiantes. El escrito es dialógico, en tanto hay dos voces que lo contienen, la del docente que establece la consigna y la del estudiante que escribe la respuesta. La consigna es de carácter instruccional –da una instrucción- mientras que la respuesta es expositivo-explicativa, dado que, en gran medida, el estudiante tendrá que exponer conocimientos, explicar fenómenos diversos y explicitar las fuentes de información consultadas. En este sentido, la respuesta es entonces polifónica, es decir, implica información como así también las citas correspondientes a las fuentes del saber explicitadas en el escrito. Es así que uno de los desempeños primordiales del alumno, en esta instancia, es exponer, explicar y desarrollar ideas y conceptos de los autores consultados e incluso analizar la pertinencia de las explicaciones trabajadas. Por todo lo dicho, la actitud discursiva que se espera del estudiante en la respuesta de la evaluación escrita es la de un lector con cierta experticia, es decir, que expone explicitando las diferentes fuentes que ha leído sobre un tema y puede referirlas en forma sintética, guardando fidelidad con los textos consultados (Navajas de Arnoux, 2007).

**Se pueden distinguir dos tipos de preguntas en las evaluaciones académicas escritas, a saber:**

— Las que solicitan la definición o explicación de conceptos, o la relación entre conceptos. Por lo general, en este caso se esperan respuestas relativamente breves y precisas. Ejemplo: Todas estas preguntas requieren una respuesta basada fundamentalmente en una definición. En todos los casos las definiciones deben responderse de manera precisa y con léxico adecuado.

— Las que requieren el desarrollo de un tema. En este caso se esperan respuestas más extensas, suponen la complementación o confrontación de diversas fuentes bibliográficas.

Si bien son predominantemente expositivo-explicativas, pueden poseer también secuencias argumentativas. En los exámenes de estas características, las preguntas indagan sobre el “qué” o el “cómo” de un concepto, objeto o noción. Las preguntas que indaguen el “cómo” de una noción darán pie a descripciones o narraciones con valor explicativo. Por su parte, las preguntas en donde se indague el “por qué” de un fenómeno plantean una consecuencia y requieren la explicitación de las causas que la originan. Tanto la causa, como la consecuencia, e incluso otros conceptos involucrados, precisan ser previamente definidos. Existen diversos momentos a la hora de desarrollar un examen en contexto universitario. Además de una atenta lectura de las consignas que permita planificar las respuestas en un tiempo acotado, la revisión detenida del escrito (de las respuestas) constituye una instancia muchas veces dejada de lado, pero sustancial. Revisando el examen se constata su legibilidad y los posibles errores conceptuales que se puedan producir en una situación de por sí subjetivamente tensa. El pedido de aclaración a los docentes, ante preguntas que generen dudas de interpretación, evita la construcción de respuestas erróneas o descontextualizadas. Como se ha mencionado con anterioridad, un buen “ejercicio” a la hora de preparar un examen parcial es la anticipación de posibles preguntas. En general, los alumnos estudian para las evaluaciones a través de lecturas, pero sin ejercitar la escritura, sin recuperar aquello que se comprendió. Este complejo proceso psicológico demanda una serie de operaciones cognitivas (selección, planificación) que contribuyen a la comprensión y la construcción de conocimiento.

## **6. Escritura Académica**

### **Apuntes de clase**

Durante las clases se despliega un gran caudal de información, y nuestra memoria es, por supuesto, limitada. Los apuntes de clase son recursos que permiten seleccionar información relevante sobre el desarrollo de una exposición. Son producto de la interacción entre las explicaciones del docente y las comprensiones del estudiante. En este sentido, no es conveniente anotar todo lo que dice el docente, sino lo que se identifique como realmente importante: palabras clave, preguntas, observaciones. En sí mismo no conforma un material que reemplace posteriores lecturas y consultas a los docentes. Antes bien, constituye uno de los pasos para la construcción de conocimientos y es importante que sean enriquecidos gradualmente. Tendrá mayor utilidad si la bibliografía recomendada por los docentes es leída en tiempo y forma: cuanto más se sabe de un tema, los apuntes son más completos y significativos. La utilización de abreviaturas resulta aconsejable siempre y cuando sean habituales y reconocibles con posterioridad, cuando se relea lo apuntado. Con el objeto de unificar su estructura y agilizar su utilización en tiempos de evaluaciones, se recomienda consignar los siguientes datos:

— Fecha de la clase:

— Cátedra:

— Nombre del docente a cargo:

— Contenidos, tema de la clase, bolillas del programa:

— Bibliografía de base:

— Recursos utilizados: Filminas, Power Point, etc.

### **Resúmenes**

Los resúmenes son textos derivados de otros y tienden a ser autónomos, pues mantienen fidelidad respecto al texto original, siguiendo su estructura de ideas principales (Carlino, 2012). Para realizarlos es menester realizar diversas operaciones (selección, supresión, generalización, jerarquización) basándose tanto en la estructura del texto fuente como en los conocimientos del lector. Implican tomar múltiples decisiones para reducir la información respetando la estructura fundamental del texto, por lo que constituye una técnica que demanda tiempo y atención sostenida. Las ideas principales que se reflejen en el resumen dependen de los propósitos de la lectura: el texto resumido cambiará si cambian estos propósitos e intenciones. Esta técnica, como cualquier otra, es de utilidad mayormente para quien la realiza, debido a que es su autor quien estará en condiciones de completar las ideas que ha suprimido. Ante escasez de tiempo, sugerimos

seleccionar los textos más relevantes para su aplicación, acompañándola con subrayados y notas marginales que anticipen su estructura.

### **Subrayado**

Constituye, junto a los resúmenes, la técnica más frecuente entre los estudiantes de la Facultad. Sin embargo, no siempre se utiliza convenientemente. Su finalidad es seleccionar y jerarquizar conceptos resaltando ideas, haciéndolas visualmente accesibles. Subrayar en exceso va en detrimento de su objetivo intrínseco: subrayar todo es lo mismo que no subrayar nada. Es conveniente utilizar diversos tipos de subrayado (con colores o distintas marcas: círculos, doble subrayados, etc.) para resaltar la diversidad de informaciones de un texto académico: conceptos, fechas, ejemplos.

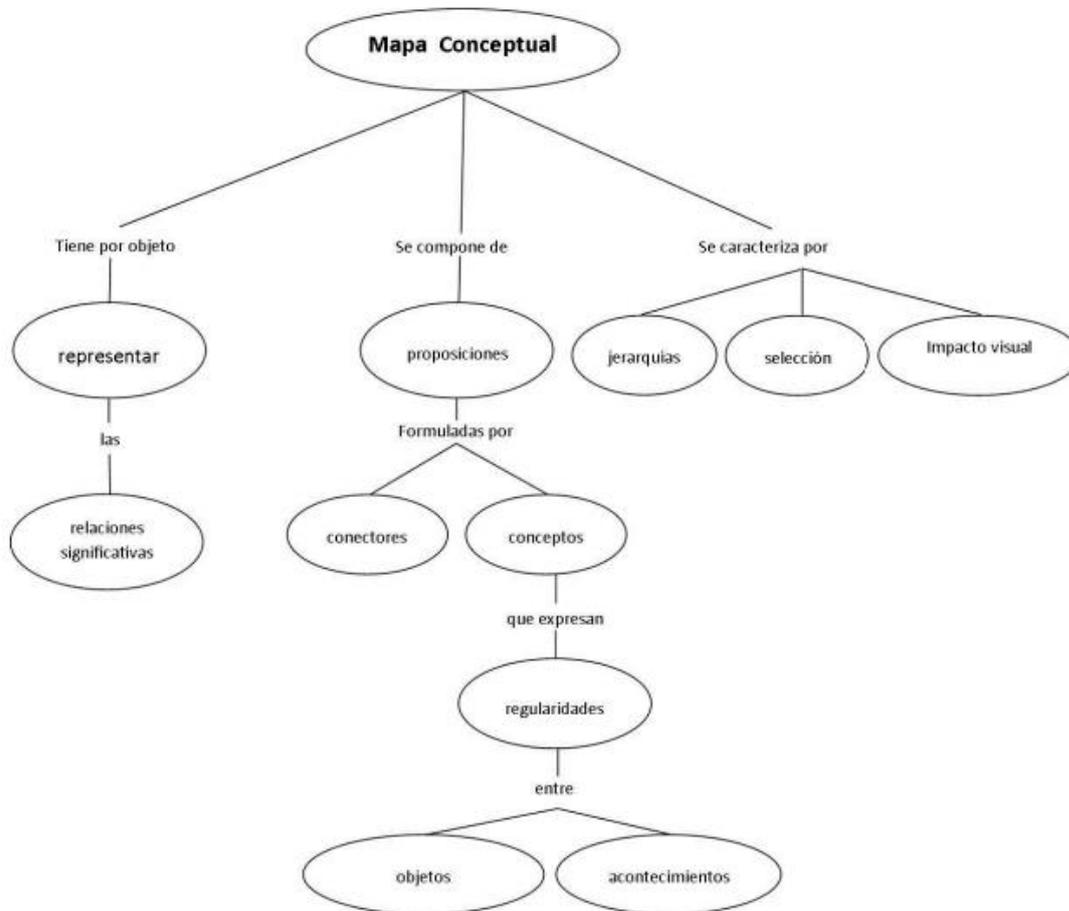
### **Notas marginales**

Las notas marginales o notas al margen son expresiones escritas que se consignan en los márgenes de los textos académicos. Se caracterizan por ser sintéticas. Expresan lo más importante de cada párrafo o de una unidad de sentido a través de un texto muy breve que contenga un concepto, un autor, una referencia histórica. Permiten realizar una relectura del texto con mayor precisión, ayudando a fijar las ideas principales. Sobre un recurso para el aprendizaje significativo.

### **El Mapa Conceptual**

El mapa conceptual es una estrategia de aprendizaje ideada por Joseph Novak, con sustento en la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel (Maya Betancourt y Díaz Garzón, 2002). Permite representar, a través de diagramas lógicos, un cúmulo de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones; más específicamente, se trata de una explicación gráfica de relaciones conceptuales jerarquizadas. Trazar un mapa conceptual, luego de la lectura de un texto académico, promueve escapar de una lectura ingenua porque exige ordenar los conceptos y sus relaciones desde lo más sustantivo (conceptos generales) hasta lo menos inclusivo (conceptos específicos), en orden descendente. Su confección permite relacionar, organizar, discriminar, jerarquizar, ejemplificar e integrar contenidos, lo que fomenta la reflexión y el análisis de los textos a través de una herramienta con fuerte impacto visual. Las relaciones conceptuales que se explicitan en el mapa conceptual no corresponden de manera exclusiva a los saberes estrictamente abordados en un texto. Los estudiantes pueden volcar sus propios conocimientos en el mapa que se confecciona, por ejemplo,

nociones trabajadas junto al docente en una clase determinada. En este sentido, según la amplitud de la temática en estudio, el mapa conceptual se puede completar a medida que se continúe relacionando conceptos:



Fuente: *Maya Betancourt y Díaz Garzón (2002)*

### **Línea de tiempo**

La línea de tiempo es un gráfico en el que se representan períodos históricos y acontecimientos, permitiendo visualizar la relación temporal entre ellos. De acuerdo a su propósito y contenido nos permite comprender el tiempo histórico en cuanto a continuidades, simultaneidades, cambios, sucesiones y duraciones de los períodos históricos estudiados. Está compuesto por 4 dimensiones:

- El eje o línea central sobre el que se consignan los datos.

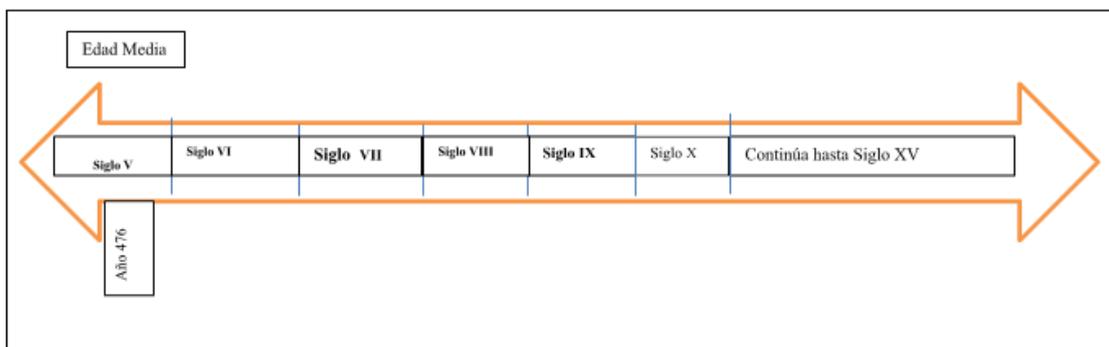
- Las unidades de medida de tiempo que determinan la escala (milenio, siglo, año, mes).

Los siglos se representan en números romanos.

- Los períodos históricos incluidos.

• Los sucesos destacados o concepciones que interesa subrayar de acuerdo a la temática abordada. Es importante consignar las fechas claves que dividen los períodos, de acuerdo a la temática a tratar. Los períodos también pueden señalarse con corchetes. Se pueden referir acontecimientos partiendo de la línea central alargando una línea hacia abajo para señalar la fecha y el acontecimiento. Cuando se desea profundizar en un período histórico, se puede realizar otra línea por debajo con otra escala, que represente únicamente a ese período. A modo de ejemplo se muestra un modelo a continuación:

En este sentido, en el área superior se coloca el Proceso Histórico, por ejemplo, en caso “Edad Media”. Luego, interior de la línea los siglos, la década o año, es decir unidad de tiempo, por ejemplo, en este caso “Siglos”. Finalmente, por debajo de la línea el suceso puntual al que se quiere hacer referencia, sumando también con algunas características, por ejemplo, en este caso “Año 476” momento en que comienza la Edad Media.



Fuente: Elaboración Propia

### Cuadro comparativo

Constituye una herramienta práctica para la visualización de las similitudes y diferencias de los elementos del tema tratado. Permite sintetizar información. Está constituido por un número variable de columnas, en las que se consigna la información en forma vertical (se utilizan tantas columnas como elementos a comparar). El cuadro que permite comparar información en forma tanto horizontal como vertical se denomina cuadro de “doble entrada”. En estos cuadros se leen los subtemas de forma vertical, y las

características que se comparan se leen en forma 38 39 horizontal, a través de cada fila. Como toda técnica, es fundamental distinguir si el tema abordado en la lectura permite la realización de este gráfico. Es importante acompañar la lectura del texto en cuestión con un subrayado que identifique las características de los elementos a comparar.

## **7. Programas de Cátedras**

El Programa de las Cátedras constituye una herramienta de trabajo tanto para docentes como para estudiantes. Además de establecer la secuencia de contenidos específicos de la materia, organizados en función de unidades temáticas, presenta objetivos y fuentes bibliográficas. En nuestra Facultad, también se establecen los contenidos que integran las bolillas para la organización de la evaluación en las mesas de exámenes finales. Si se lo utiliza desde los primeros días de la cursada, tiene un carácter anticipatorio de lo que docentes y estudiantes desarrollarán en el transcurso del cuatrimestre o del semestre.

A continuación, compartimos algunas orientaciones para su lectura:

- Reconocimiento de la estructura general del Programa y de los elementos que comunican finalidades e intencionalidades: objetivos, metas, propósitos. Identificación de ejes temáticos, problemas, preguntas -refieren a las nociones vinculadas a la forma de organizar y estructurar contenidos disciplinares.
- Reconocimiento de los marcos de referencia de los contenidos a desarrollar -qué teoría, autores, perspectivas, configuran las fuentes desde donde se desprenden y enuncian los contenidos.
- Análisis de los criterios de evaluación que deberían estar en concordancia con los objetivos, propósitos o metas formulados. Si no los hubiere, es recomendable que los docentes los enuncia -qué se espera de los estudiantes en los Trabajos Prácticos y en los Teóricos, cómo evalúa la Cátedra en las evaluaciones parciales, entre otros aspectos.
- Lectura y análisis del material bibliográfico recomendado por la Cátedra y sus relaciones con los contenidos de las unidades.

## Referencias Bibliográficas

- Antuña, N. y Sánchez, R. (2019) *Pasos a seguir para elaborar un trabajo práctico en la universidad*. Documento de Cátedra elaborado por Docentes Coordinadoras del Curso de Ingreso.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ibarra, M. y Szychowski A. (2019) Prácticas de aprendizaje y cultura universitaria. En Ramírez, L. (Ed. y Coord.), *Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales: plan de estudios 6 -1ª ed* (pp. 22-38) La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. URL: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/1063/1049/3452-1>
- Klein, I. (2007) *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Viñas, R. (2019) La escritura académica: tipos de textos, características, elementos y recomendaciones. En Ramírez, L. (Ed. y Coord.), *Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales: plan de estudios 6 -1ª ed* (pp. 46-54). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. URL: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/1063/1049/3452-1>