

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales, latinoamericanos e internacionales reconocidos.

Serie Indagaciones

Nº 27 ~ Junio 2017

NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA

ISSN 1515-9485

ISSN (electrónico) 2313-9927

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones N°1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires – Argentina

N° 27, Junio 2017
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485 - ISSN (electrónico) 2313-9927



REUN
RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



INDEXACIONES:

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa.
SciELO - Scientific Electronic Library Online: www.scielo.org
CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades: www.dgb.unam.mx
REDALYC - Sistema de Información Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
ESCI – Emerging Sources Citation Index – WOS - Web of Science. Thomas Reuters.

BASE DE DATOS:

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.
CENDIE, Dirección Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
Cátedra Iberoamericana de la Universidad de Islas Baleares:
www.uib.es/catedra_iberoameri-cana/revistas/img/blanco.pdf
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação. Brasil www.inep.gov.br/
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, México:
www.sitios.ruv.itesm.mx/portales/.../imagenes/.../RevistasEducacion.pdf

DIAGRAMACIÓN DE INTERIOR: Natalia Cuchan - Jorgelina Méndez - Juan Suasnábar - Natalia Vuksinic.

ARTE DE TAPA: Lucrecia Etchecoin - María Guadalupe Suasnábar (Instituto de Estudios Escenográficos - www.indees.com.ar - Facultad de Arte, UNCPBA).

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE TAPA: Yanina Jensen - Matías Petrini (Chila Producciones - www.chilaproducciones.com.ar).

SUSCRIPCIÓN:

Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. E-mail: revistaespaciosenblanco@gmail.com

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL

Tandil – Argentina

Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista. Contacto: e-mail a revistaespaciosenblanco@gmail.com o espacios@fch.unicen.edu.ar
Teléfonos (54-249) 4385770 (NEES) (int.5101). Tandil, Buenos Aires, Argentina.

www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar

Facebook: Espacios En Blanco

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (UNCPBA)**

Rector

Cr. Roberto Tassara

Vicerrector

Dr. Marcelo Aba

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (FCH)

Decana

Prof. Alicia Spinello

Vicedecana

Mgter. María Cecilia Di Marco

NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES (NEES)

Directora

Dra. María Ana Manziona

Vice-directora

Dra. Andrea Díaz

ESPACIOS EN BLANCO

DIRECTORA

Dra. Renata Giovine

CO-DIRECTORA

Dra. Rosana Corrado

SECRETARIA DE REDACCION

Mgter. Jorgelina Mendez

COMITE EDITORIAL

NEES/FCH/UNCPBA

Ana María Montenegro

Andrea Díaz

Daniela Eizaguirre

Graciela Fernández

Liliana Martignoni

Lucía García

Mabel Guidi

María Ana Manziona

María del Carmen Rímoli

EQUIPO EDITORIAL

Ivana Fernández

Juan Suasnábar

María Laura Bianchini

Mercedes Baldoni

Natalia Correa

Natalia Cuchan

Natalia Vuksinic

Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

CONSEJO ASESOR

Adriana Puigrós (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)

Agueda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual do Campinas - Brasil)

Alberto Martinez Boom (Universidad Pedagógica Nacional - Colombia)

Ana María Corti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

Antonio Bolívar (Universidad de Granada - España)

Emilio Tenti (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)

Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba - Argentina)

Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València - España)

François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen Bordeaux 2 - Francia)

Frank Simon (Universiteit Gent - Bélgica)

Gabriela Ossenbach (Universidad Nacional de Educación a Distancia - España)

Gerardo Bianchetti (Universidad Nacional de Salta - Argentina)

Helen Cowie (Universidad de Surrey - Gran Bretaña)

Inés Dussel (Instituto Politécnico Nacional - México)

José Antonio Castorina (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)

María Alejandra Corbalán (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)

Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella - Argentina)

Mario Carretero (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina)

Ricardo Baquero (Universidad Nacional de Quilmes - Argentina)

Summary

Dossier N° 27 - The university in the 21st century: new configurations, trends of change and challenges

Presentation by

María Cecilia Di Marco and Marisa Zelaya.....	9
<i>Last call for passenger Nansen! Some thoughts about Higher Education. A critical outlook.</i>	
Juan Carlos Hernandez Beltran	15
<i>Between income and graduation: the problem of the democratization of University.</i>	
Sonia Araujo.....	35
<i>Academic work at Public Universities – a comparative analysis: Brazil and France.</i>	
Aparecida Neri de Souza.....	63
<i>The academics in the Argentinean public university: changes, tensions and challenges.</i>	
Lucía B. García.....	87

Articles

<i>A complex encounter between psychoanalysis and behaviorism. Didactic formation for the psychology teaching career in UBA during 1960-1970.</i>	
Fernando Casas.....	113
<i>A pilot experience of articulation in basic sciences between scientific-humanistic secondary education and higher education. Case results universidad del Bio Bio. Chile.</i>	
Grecia Avilés Gavilán y Mabel Tornel Cifuentes.....	129
<i>Teaching strategies to improve the quality of teaching-learning process of student in the Histology, Embryology and Teratology Course.</i>	
Miriam Teruel, Antonio Eduardo Felipe y Marcela Fernanda Herrera.....	153
<i>Study of the psychometric properties of some of the learning strategies scales of the MSLQ in Secondary Education Context.</i>	
Fermin Torrano, María Soria y Aitziber Zulueta.....	177
<i>The route of the Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975) and the introduction of the Gramscian concept of hegemony.</i>	
Sebastián Gómez.....	199
<i>¿Schooling as lines of flight? Education, youths and future in context of urban poverty.</i>	
Mercedes Machado y Silvia Grinberg.....	231
<i>The Interpretation of Context in the Studies of Children's Knowledge</i>	
Axel C. Horn, Paula N. Shabel, José A. Castorina y Mariana García-Palacios.....	253
<i>Bachelard and the denial of appearances pedagogy: Propositions for the construction of a scientific pedagogy.</i>	
Altair Alberto Fávero y Evandro Consaltér.....	295
Young researchers	
<i>Gubernamental Speeches in the Redefinition of Bonds in High School.</i>	
Natalia Cuchan y Belén D'Arcangelo.....	289
NEES:	311

Índice

Dossier N° 27 - La universidad en el Siglo XXI: nuevas configuraciones, tendencias de cambio y desafíos.

Presentación

María Cecilia Di Marco y Marisa Zelaya.....	9
<i>¡Última llamada al pasajero Nansen! Reflexiones en torno a la Educación Superior. Una mirada crítica.</i>	
Juan Carlos Hernandez Beltran	15
<i>Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad.</i>	
Sonia Araujo.....	35
<i>Trabalho Docente em Universidades Públicas – Olhares cruzados: Brasil e França.</i>	
Aparecida Neri de Souza.....	63
<i>Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos.</i>	
Lucía B. García.....	87

Artículos

<i>Un encuentro complejo entre el Psicoanálisis y el Conductismo. La formación en Didáctica para la carrera de profesorado en Psicología en la UBA durante el período 1960 - 1970.</i>	
Fernando Cazas.....	113
<i>Una experiencia piloto de articulación en ciencias básicas entre educación media científico-humanística y educación superior. Resultados del caso de la Universidad del Bío-Bío, Chile.</i>	
Grecia Avilés Gavilán y Mabel Tornel Cifuentes.....	129
<i>Estrategias didácticas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes del Curso Histología, Embriología y Teratología.</i>	
Miriam Teruel, Antonio Eduardo Felipe y Marcela Fernanda Herrera.....	153
<i>Estudio de las propiedades psicométricas de algunas de las escalas de estrategias de aprendizaje del MSLQ en educación secundaria.</i>	
Fermín Torrano, María Soria y Aitziber Zulueta.....	177
<i>El recorrido de la Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975) y la introducción del concepto gramsciano de hegemonía.</i>	
Sebastián Gómez	199
<i>¿La escolaridad como líneas de fuga? Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana.</i>	
Mercedes Machado y Silvia Grinberg.....	231

El problema de la interpretación del contexto en el estudio de los conocimientos infantiles en la antropología y la psicología constructivista.

Axel C. Horn, Paula N. Shabel, José A. Castorina y Mariana García-Palacios..... 253

Bachelard e a negação à pedagogia das aparências: proposições para a construção de uma pedagogia científica.

Altair Alberto Fávero y Evandro Consaltér..... 273

Jóvenes investigadores

Discursos gubernamentales en la redefinición de los vínculos en la escuela secundaria.

Natalia Cuchan y Belén D'Arcangelo.....289

NEES: Fichas Técnicas..... 311

Publicaciones anteriores..... 315

Normas para la presentación de trabajos..... 318



Dossier - La Universidad en el Siglo XXI



La universidad en el Siglo XXI: nuevas configuraciones, tendencias de cambio y desafíos

The university in the 21st century: new configurations, trends of change and challenges

*María Cecilia Di Marco**

*Marisa Zelaya***

Presentación

Durante las últimas décadas resulta habitual hallar en la literatura de las ciencias sociales la permanente referencia a procesos de mundialización y globalización de la economía, las finanzas y la información en el contexto de las variaciones del sistema capitalista de países centrales y periféricos. Además, se asiste a un escenario de complejas relaciones entre la universidad pública con diversos actores, esferas y entidades de la sociedad, muchas de las cuales se han transfigurado en respuesta a los mencionados procesos. En consonancia, las transformaciones epocales demandan la resignificación de los esquemas de reflexión, así como de las herramientas teóricas disponibles y desde las que tradicionalmente se han abordado las problemáticas universitarias.

En este sentido, es posible afirmar que estas transformaciones reclaman un profundo debate sobre dichas problemáticas atendiendo a los nuevos sentidos que adquieren en los escenarios actuales. Al respecto, Sandra Carli (en Zelaya, 2012:107) sostiene que la universidad no debe ser pensada como:

* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Educación. Doctoranda en Educación (FCH-UNCPBA). Profesora titular del Departamento de Política y Gestión e investigadora del Núcleo de Estudio y Educativos (NEES).
E-mail: cecidim@fch.unicen.edu.ar

** Profesora, Magíster y Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora adjunta del Departamento de Educación de la Facultad de Agronomía y profesora auxiliar del Departamento de Política y Gestión e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), FCH-UNCPBA.
E-mail: mzela@fch.unicen.edu.ar

“un constructo a-histórico, como un sistema institucional abstracto pasible de reformas funcionales o como un soporte de ideas e ideologías desligado de referencias materiales y subjetivas, sino que debe ser pensada como una combinación compleja de estructuras, tradiciones, identidades, experiencias, acontecimientos, en suma: de historias que demandan descripción y narración desde el punto de vista de la investigación” (p. 215).

En función de lo expuesto, este dossier convoca a autores nacionales e internacionales abocados a investigar y analizar temáticas universitarias, quienes con distintos orígenes disciplinarios y desde diversos intereses, perspectivas y posicionamientos consideran las especificidades territoriales del tiempo presente y comparan similares problemáticas, tendencias y desafíos claves para comprender los sistemas universitarios. Para ello utilizan como criterios metodológicos la articulación de miradas y puntos de vista tanto del campo de las ciencias sociales como del universitario. Si bien la mayoría privilegia un abordaje cualitativo, sus diseños metodológicos se desarrollan dentro del encuentro de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, con técnicas que intentan ser complementarias. Es decir, no descartan el uso de datos estandarizados cuando estos resultan pertinentes al objeto de investigación, al cual abordan a través del análisis de políticas públicas e institucionales estudios comparados y de casos.

A partir de estas consideraciones y teniendo en cuenta las problemáticas que desarrollan, los dos primeros artículos hacen foco sobre la desigualdad de acceso, la permanencia y el egreso de la población estudiantil, procesos problematizados a nivel de agenda de políticas públicas e institucionales en los contextos de España y de Argentina.

Los subsiguientes dos artículos recuperan aspectos teóricos, metodológicos y contextuales acerca de la profesión académica universitaria en las últimas décadas. Uno de ellos a partir de mostrar los resultados de un estudio comparado de las condiciones del trabajo de profesores e investigadores de universidades públicas en configuraciones históricas y geográficas heterogéneas, tales como Francia y Brasil; y el otro, presenta el caso de Argentina, en el marco de los países de la región latinoamericana.

En consecuencia, cada uno de estos trabajos efectúa un aporte significativo a la producción de conocimientos sobre la universidad en el siglo XXI, a saber:

El texto de **Juan Carlos Hernández Beltrán**, titulado "*¡Última llamada al pasajero Nansen! Reflexiones en torno a la Educación Superior. Una mirada crítica*", es un ensayo que invita a repensar e interpelar el estado actual -funciones, responsabilidades, crisis y desafíos- de la educación superior a partir de utilizar la metáfora como un recurso y de invocar a una figura legendaria como es Nansen -explorador noruego-. Además, acude a distintos modelos teóricos de organización como el Path dependencia (dependencia del camino) para comprender el devenir de las universidades, y el *punctuated equilibria* (establecimientos de agendas políticas) para entender tanto el alcance como la necesidad de alertar sobre la ausencia de algunas cuestiones relevantes en las agendas políticas de reforma. En este marco refiere sobre el accionar de los cuadros directivos, de los profesores y de la población estudiantil. En relación a esta última, describe los procesos de admisión, formación y seguimiento a los cuales considera como uno de los temas "más espinosos" que deben afrontar las instituciones para lograr la modernización de los centros universitarios.

Por su parte, **Sonia Araujo** en su trabajo denominado "*Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad*", sitúa las problemáticas del ingreso, la permanencia y la graduación de los estudiantes como tema de agenda de políticas públicas en el contexto de América Latina y en particular en Argentina, a partir del retorno de la democracia. En este sentido, efectúa una minuciosa recuperación conceptual la cual acompaña con un pormenorizado análisis de datos estadísticos, para explicar el fenómeno de la masificación de la educación superior y de la democratización externa de las universidades de gestión estatal. A su vez, menciona y caracteriza algunas políticas destinadas a fomentar la inclusión de sectores más amplios de la población, entre ellas la creación de instituciones y la implementación de programas especiales, refiriéndose al Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas y al Programa de Inclusión Social de Indígenas y Afrodescendientes en instituciones convencionales. Completa su análisis planteando la necesidad de la revisión y definición de políticas institucionales

que propicien el tránsito exitoso de los estudiantes en la universidad. Además sostiene que a pesar de estas políticas, los altos índices de deserción de los estudiantes en los primeros años de estudio ponen en evidencia que aún persisten las tres problemáticas señaladas e invita a reflexionar, planteando tanto el estado de situación de las investigaciones desarrolladas en distintas universidades, como así también la falta de sistematización de información que estas poseen sobre los estudiantes, a la que considera insumo relevante y necesario para la toma de decisiones de carácter institucional.

La autora Aparecida **Neri de Souza** en su artículo "*Trabalho docente em universidades públicas - Olhares Cruzados: Brasil e França*" aborda los principales cambios en la organización y en las condiciones de trabajo de los profesores e investigadores universitarios estables y temporarios, desde un análisis comparativo en los territorios del Estado de San Pablo (Brasil) y en la región metropolitana de París (Francia). Destaca que a pesar de las trayectorias históricas y de los territorios específicos, cada caso presenta procesos y problemas diferentes, pero también análogos. Profundiza en el campo de las Ciencias Sociales, en perspectivas de trabajo y empleo, y en las formas organizativas de las universidades para construir categorías sociológicas que explican la situación de los profesores asalariados en universidades del sector público. Para ello, realiza un detallado estado del arte, a su vez acentúa el análisis del rol del estado y de las políticas públicas en la organización y en las condiciones del trabajo académico bajo la matriz del gerenciamiento moderno. Y describe de manera exhaustiva el crecimiento de las formas precarias y flexibles del trabajo y del empleo en cada uno de los países objeto de análisis. A partir de considerar los modos de ingreso y concursos temporales, los contratos precarios, las políticas de evaluación personalizadas, la intensificación del tiempo de trabajo, y el excesivo productivismo académico, entre otros. Por ende, sostiene que estas últimas condiciones laborales se manifiestan en el trabajador académico en forma de ansiedades, miedos, inseguridades, sufrimiento, fragilidad, stress, a lo que denomina, en concomitancia con otros autores "precariedad subjetiva".

En la misma línea temática del artículo anterior, la autora **Lucía García** en su texto "*Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y*

desafíos reflexiona sobre los procesos de profesión académica en el marco de los países de la región latinoamericana, específicamente en Argentina. Para lo cual, refiere a la construcción y configuración del oficio académico en las últimas décadas, desde una aproximación histórico-conceptual y ancla su investigación en un estudio de caso, el de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, el cual aborda a través de dos comunidades disciplinares: la de profesores e investigadores de historia y la de arte. Asimismo, da cuenta acerca de las transformaciones y de los principales embates que condicionan a la profesión académica convirtiéndola en un modo de trabajo precarizado a partir de la presencia del Estado Neoliberal. Mediante la elaboración de un análisis integrado advierte, en un entramado complejo, procesos de rupturas, continuidades, así como también de tensiones y desafíos, aportando de esta manera a la construcción de este objeto de estudio. En este escenario concluye que las proyecciones para los académicos argentinos no resultan alentadoras si se tienen en cuenta tanto las actuales políticas públicas destinadas al ámbito universitario, como las políticas de ciencia y tecnología en virtud de las reducciones presupuestarias que engloba a la gran mayoría de las universidades.

Por último, se espera que este dossier cumpla con el propósito de favorecer a la divulgación de estudios en lo que compete al campo universitario, ya que los artículos muestran los intereses de los autores invitados, y dan cuenta de los posicionamientos teóricos, las problemáticas compartidas, las tendencias de cambio y los planteos de desafíos, los cuales se cruzan y se completan con la finalidad de explicar y desentrañar la compleja e incierta realidad universitaria del Siglo XXI. Se destaca el agradecimiento a cada uno de los autores por sus prestigiosas contribuciones científicas-académicas, así como a los responsables de la edición de la Revista Espacios en Blanco.

Bibliografía

ZELAYA, M. (2012) *La nueva configuración del mapa universitario (1995-2008). La expansión a través de extensiones áulica* (tesis doctoral), UNC.

¡Última llamada al pasajero Nansen! Reflexiones en torno a la Educación Superior. Una mirada crítica

Last call for passanger Nansen! Some thoughts about Higher Education.

A critical outlook

*Juan Carlos Hernández Beltrán**

Resumen

A través de este ensayo intentamos ofrecer una mirada crítica general sobre el estado por el que atraviesa la educación superior. Nos hemos servido de una figura legendaria en el campo de la exploración polar como metáfora para poder tejer un relato sobre las debilidades y, por tanto, desafíos a los que debe enfrentarse la universidad. Asimismo, nos hemos apoyado en los modelos teóricos de path dependency (dependencia del camino) a partir del cual se puede explicar el distinto rumbo que siguen las universidades en tanto que organizaciones; otra teoría de la que nos hemos servido es la elaborada por Baumgartner & Jones (1991) sobre el establecimiento de agendas políticas (puntuacted equilibria) que permite conocer el proceso en virtud del cual algunas cuestiones relevantes no se incorporan en las agendas políticas de reforma.

Abstract

Through this essay we seek to shed light on higher education from a critical perspective. As a metaphor, the life of Fridtjof Nansen –a norwegian artic explorer legend- is payed tribute with no other aim but to examine the weaknesses and, therefore, the challenges that higher education institutions are facing today.

To gain some knowledge on how HEI (higher education institutions) work as organizations we choose some theories and models, such as the path dependency due to the fact that this theoretical framework is useful to handle an important issue about the ways HEIs are developed across the time. Apart from this theory, we take advantage of the policy agenda setting, released by Baumgartner & Jones, to explain to what the extend the HEIs are considered through the lens of politics attention.

Palabras Clave: Nansen; educación superior; dependencia del camino; educación comparada.

Key words: Nansen; comparative education; higher education; path dependency.

HERNÁNDEZ BELTRÁN, J.C. (2017) "¡Última llamada al pasajero Nansen! Reflexiones en torno a la Educación Superior. Una mirada crítica", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 15-34. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

*Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Salamanca). Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Salamanca. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) de Educación Comparada y Políticas Educativas.
E-mail: jchb@usal.es

I. Obertura

La sociedad mundial (Meyer et al, 1997) que venimos construyendo desde hace tiempo se cristaliza en una suerte de *lugares comunes*; contamos así con un repertorio de experiencias compartidas reconocibles de inmediato con independencia de la geografía física en la que nos encontremos. Uno de esos lugares podría muy bien venir representado por los grandes aeropuertos internacionales. Al transitar por estos espacios colosales emerge siempre un aviso que lo envuelve todo recordando –con incansable tenacidad y una frecuencia matemática- a tal o cual pasajero la obligación de encarar su puerta de embarque con objeto de que la aeronave pueda despegar hacia un destino programado. La reiteración del aviso consigue despertar en quien lo escucha cierta sensación de que todas las esperanzas del vuelo se concitan finalmente en la aparición y concurso de una sola persona. De ahí el reclamo y la súplica del gigante aeroportuario a través de una megafonía inasequible al desaliento.

Permítasenos esta licencia narrativa para poner de manifiesto la situación por la que atraviesa -en términos generales- la educación superior en el momento actual. Así defendemos la tesis de que también la universidad lleva tiempo emitiendo -a través de su particular megafonía académica- últimos avisos con la esperanza de que algo cambie, de que aparezca finalmente el pasajero que permita despegar a la aeronave universitaria hacia un destino prometedor.

¿Por qué Nansen? La respuesta- necesariamente subjetiva-, se explica tal vez por el magnetismo que ha causado en quien escribe ese fragmento de la historia bautizado como la *Edad heroica de la exploración polar*. Satisfecha casi enteramente la curiosidad por descubrir territorios ignotos, en el último tercio del XIX y primero del siglo XX la mirada inquieta del ser humano se fijó de forma casi obsesiva en la conquista de las regiones polares del planeta al representar los últimos bastiones de lo desconocido. Emergen en esas fechas aventureros de la talla de *Fridtjof Nansen*, *Sir Ernest Shackleton*, *Roald Amundsen* o el malogrado *Robert Falcon Scott* -entre otros- como puntales de un desafío atravesado por la épica. Cualquiera de ellos en razón de su biografía apasionante podría haber sido nuestro “pasajero”. Elegimos, no obstante, al noruego Nansen como *metáfora* e

hilo conductor de nuestro relato por lo que representó en su día la osadía de intentar, por vez primera, la travesía de esa masa blanca infinita llamada Groenlandia en el año 1888, además de constituir una biografía jalonada con hitos que lo convierten también en una referencia del humanismo por su defensa de los derechos humanos, todo lo cual le valió el premio Nobel.

En aquella fecha, Fridjon Nansen determinó atravesar ese vasto paisaje helado junto con cuatro compañeros de exploración. A tal efecto, y como señala en las memorias que dejó escritas sobre tal hazaña (Nansen, 1890), este nórdico intrépido discurrió una forma de alcanzar el objetivo diametralmente opuesta a la pergeñada en anteriores intentos. Quienes le precedieron en la aventura optaron sistemáticamente por partir de la zona más habitada, menos hostil, más conocida y por tanto, más comfortable (la capital Godthaab -hoy denominada Nuuk-) para - a partir de ahí-, procurar un éxito que nunca se materializó.

Nansen, por el contrario, modificó sustancialmente su forma de proceder; como nos ha legado, su estrategia se fundó en la máxima "*death or the west coast of Greenland*". Esto es, tomar como punto de inicio la costa este de Groenlandia, es decir, un lugar donde no había asentamientos humanos amén de condiciones muy difíciles de soportar para cualquier forma viva. De esta guisa, tal y como reza la máxima que indicamos con anterioridad, sólo cabía una opción, a saber, seguir adelante hasta alcanzar la costa oeste habitada...o morir en el intento. Su determinación y audacia en el planteamiento de la ruta le permitió conquistar con éxito esta aventura y ensanchar de esta manera su leyenda hasta nuestros días.

Las preguntas, pues, se agolpan y -desde luego-, debieran incomodar o cuando menos interpelar a todos aquellos que formamos parte de la educación superior: ¿están nuestros sistemas universitarios transidos por la estrategia Nansen? ¿Contamos con la audacia y el coraje suficiente para abrir nuevas vías, para roturar o al menos ensayar otra universidad? La respuesta, por desgracia, es que en muchas más ocasiones de las que sería razonable pensar, la aventura universitaria institucional e incluso académica suele partir de Nuuk. La universidad parece adolecer de una falta de entusiasmo para iniciar caminos o rutas institucionales distintas a las ya conocidas.

En uno de tantos discursos memorables pronunciados por Manuel Azaña¹, ya en 1932, lo explicó de manera magistral cuando alertaba sobre lo que él denominó el "*espanto de la novedad*":

"Hay, por de pronto, el espanto de la novedad: cuando surge ante nosotros un problema ingente, grave, difícil, que requiere un esfuerzo del entendimiento, por ser esfuerzo penoso, y además reclama una decisión de la voluntad, el primer impulso de todo el mundo es esquivarlo. Hay un instinto contra la novedad, y el que más y el que menos —no hablo de nosotros, sino de la opinión general—, el que más y el que menos preferiría que no le planteasen aquella dificultad, seguir en la rutina anterior" (Azaña, 2005, p. 61).

Dicho de una forma más llana, no somos capaces de culminar la travesía completa porque, tras unos días o semanas caminando, la institución universitaria acaba abortando la exploración de sus posibilidades y retorna, sin remedio, al calor conocido de Nuuk, a la inercia gregaria en las prácticas², en los programas y políticas. Los discursos universitarios (audaces y valientes) salen siempre de la costa este; la ejecución de los mismos, por el contrario, decide sistemáticamente partir de Nuuk. Este diferencial nos mantiene en una parálisis y contradicción de la educación superior que debemos, a mi juicio, resolver en uno u otro sentido. Metamorfosis³ (Morin, 2009, p.19) o continuismo hacia ninguna parte. Lo primero es arriesgado y especialmente difícil en una coyuntura de austeridad económica e inoperancia política en relación con la cuestión universitaria. La segunda opción, seguir como hasta ahora puede, en el peor de los casos, condenar a la irrelevancia académica y social a no pocas instituciones de educación superior. Por referir tan solo el caso europeo, hay censadas unas 4.000 universidades; una vez creadas es harto difícil remover un centro de educación superior público teniendo casi garantizada la supervivencia; cosa distinta es que la misma se encuentre en un estado lacónico, vegetativo.

II. Primer acto. La universidad como organización. Claves y desafíos

En las primeras líneas de este ensayo hacíamos alusión a los lugares comunes o espacios reconocibles de los que todos formamos parte en el presente. Los

sistemas universitarios concuerdan, en general, también con esa etiqueta institucional. Quienes han/hemos tenido la fortuna de conocer centros de educación superior fuera de nuestras propias fronteras domésticas sabemos que, de inmediato, nos son reconocibles algunos rasgos recurrentes en todas ellas. Estructuras físicas y organizativas son percibidas a nuestros ojos con familiaridad. No obstante, también hay diferencias marcadas entre los sistemas universitarios⁴. A fin de cuentas, la universidad es una organización que puede ser entendida, al menos parcialmente, a partir del análisis de algunos modelos teóricos que se interesan por comprender cómo evolucionan las organizaciones de forma diferenciada. A tal fin, nos proponemos pasar revista a determinados elementos íntimamente relacionados y que, juntos, nos ayudan en gran medida a entender de manera cabal la ruta adoptada por las diferentes instituciones de educación superior (Kimball & Johnson, 2012).

II.a. Los recursos humanos como factor clave de cambio

En primer lugar, y aunque parezca un tanto prosaico u obvio, toda organización, como las instituciones de educación superior, tiene a las personas como su principal materia prima. Es, por tanto, preciso recuperar la expresión que acuñó en su día Frederick Harbison al escribir con acierto un texto canónico sobre la "*fricción institucional*" entendida esta como variable presente en toda organización social (Harbison, 1956).

A través de este concepto se pretendía poner de manifiesto la ineficacia, por principio, de cualquier organización humana por cuanto se pierde una buena parte de energía en actividades no productivas para la organización (en nuestro caso, la universidad). Quiero destacar dos cuestiones que me parecen relevantes. En primer término, el autor tuvo la audacia de señalar que, a igualdad de otros factores, lo que marca la diferencia entre distintas instituciones es su inversión en la gestión de personal (*management resources*). Es decir, una variable relevante para explicar la calidad de una universidad se funda en la estructura y capacidad de sus cuadros directivos.

En este sentido, las instituciones de educación superior han encarado la cuestión de dos formas bien distintas. Por un lado, aquellas universidades que confían el gobierno de sus facultades y departamentos a un proceso democrático en el que toda la comunidad (profesores, estudiantes y personal de administración) cuentan con voz y voto (bien es cierto que en muchos casos ponderado) y cuyo resultado final supone que el personal docente e investigador (funciones nucleares del universitario) asume tareas de gestión en áreas para las que no ha recibido formación. Así, puede resultar que lo que la mayoría quiera para la facultad/departamento no sea lo que realmente necesite la institución para virar de trayectoria (siguiendo con nuestra metáfora, el equipo de gobierno puede no estar en disposición o reunir las habilidades para emprender viaje desde la costa este).

No hay duda de que los procedimientos democráticos siempre aquilatan una institución -quedando afortunadamente lejanos aquellos tiempos en los que se impedía toda forma de participación a la comunidad universitaria-. No obstante la democracia también encuentra límites de aplicación y eficacia⁵ (Bobbio, 2005) siendo preciso la incorporación de cuando menos alguna matización necesaria cuando el radio de acción de la misma es una institución académica. Un tratamiento oncológico no se decide, no puede decidirse, mediante sufragio popular. Al contrario el elegido debe ser aquel que presente mejores evidencias de cura. De manera similar en la elección de los equipos de gobierno debe establecerse un factor de corrección en virtud del cual haya garantías ciertas de que los miembros de investigación y docencia de los aspirantes reúnen solvencia suficiente.

Asimismo también son frecuentes los modelos (especialmente de corte anglosajón) en los que se aplica una lógica fundada en el beneficio empresarial. A tal efecto, se confía la estructura universitaria a un equipo de gestión (*Board of Trustees*) sobre los que descansa decisiones importantes en relación con las inversiones de la institución y la rendición de cuentas (especialmente en términos económicos). Esta forma de elección de los equipos de gobierno acaba entronizando sobre todo a las facultades y centros con altos retornos de la inversión y, subsiguientemente, laminando a otras facultades con menor proyección en

transferencia e innovación. Aquí, por tanto, también es preciso introducir políticas de corrección con objeto de incorporar más variables en el polinomio evaluador que la simple lectura mercantilista.

Habíamos anunciado dos aspectos importantes derivados de la expresión *fricción institucional*. Uno tiene que ver con lo que hemos venido refiriendo a la inversión en recursos de gestión apostando abiertamente por una mayor cualificación de los equipos de gobierno de facultades, centros y departamentos universitarios. Un segundo aspecto, también reseñado por Harbison, tiene que ver con las "relaciones humanas" como fuente de pérdida de energía y productividad de la institución (*outcomes*). Desde esta óptica el panorama no es muy alentador, aunque hay posibilidades reales de mejora para llegar a una verdadera mudanza de usos y costumbres todavía hoy anclados en el pasado.

Entender la universidad como una feliz arcadia no sólo es imposible sino que además -probablemente- tampoco sea un escenario deseable. Ahora bien, existe un umbral a partir del cual las divisiones, fricciones domésticas y luchas intestinas se vuelven factores de retroceso o parálisis de la institución en su conjunto. Como criterio de organización social dentro de todo centro o departamento actúa una fuerza que separa a los miembros de la organización en función de su adhesión inquebrantable a tal o cual corriente, persona o familia dentro de la universidad.

Una pequeña dosis de esta liturgia es tolerable e incluso puede officiar como tónico pero, como decimos, superado un rango razonable, la situación se torna como uno de las fuentes más demoledoras de la fricción institucional. Tal vez peor que el propio hecho en sí mismo sea su carácter de enfermedad endémica hereditaria. Así, distintas cohortes de investigadores y docentes van heredando las filias y fobias de sus mentores con lo cual se perpetúa el minifundio y la balcanización de la vida universitaria. Rotas o maltrechas las relaciones, inutilizados los vasos comunicantes entre "familias" y departamentos, finalmente se acaba cercenando uno de los principios básicos de empuje de toda institución académica, cual es la conjugación de las voces *colaborar* y *competir* (Hargreaves et al, 2014) entre los distintos miembros y estructuras universitarias.

II.b. Selección, admisión, formación y seguimiento: Una ecuación fallida

No nos cansamos de reiterar que, tan sólo a efectos de explicación de un relato, tomamos a la universidad como generalización de una realidad. Piénsese, por ejemplo, que cualquier intento de trasladar de manera fiel la esfera terrestre a un plano supone admitir una dosis no pequeña de distorsión. Igualmente, somos conscientes de la existencia de universidades que trabajan de manera eficaz y casi modélica en alguno de los desafíos y debilidades que venimos comentando⁷. Sin embargo, conviene situar la mirada en aquellas cuestiones que todavía hoy suponen un freno a la modernización de los centros de educación superior.

En ese sentido, nos parece de enorme importancia la secuencia (lógica) o, si se prefiere, el *continuum* compuesto por la admisión/selección de los estudiantes, la formación en los distintos centros universitarios y, finalmente, el seguimiento de los mismos una vez han concluido sus estudios de grado y/o postgrado (egresados). De alguna manera, y sin querer trivializar, es algo parecido a la cadena de frío en el campo alimentario; basta con desatender alguno de los eslabones para que todo el proceso se arruine.

La cuestión relativa a la selección y admisión de estudiantes es, de lejos, uno de los temas más espinosos que afronta la universidad. ¿Debe rebajar las exigencias y severidad de sus estudios con objeto de facilitar la entrada al mayor número posible de estudiantes ensanchando así la democratización de los estudios terciarios? ¿O debe, por principio, mantenerse vigilante para que solamente el *talento* pueda franquear las facultades universitarias garantizando de esta forma la excelencia en el último peldaño de los sistemas educativos?⁸ (Revel, 2006).

Por ilustrarlo con una mirada española, lo cierto es que la universidad ha renunciado -con algunas excepciones- a ejercer sus competencias en lo que se refiere a la selección de estudiantes en sus centros (MEC, 2013). Así, la prueba conocida socialmente como "selectividad" (Prueba de Acceso a la Universidad) que genera alguna cuestión de interés (¿puede llamarse *selectividad* a una prueba superada, convocatoria tras convocatoria, por un porcentaje de más del 90 por ciento?⁹). En puridad, se trata de una prueba que da derecho a quienes la superan

a ser admitidos en el sistema universitario. A partir de ahí, la selección se produce mecánicamente por las calificaciones académicas de los alumnos en función de los *numerus clausus* establecidos en los distintos centros en el caso de que exista más demanda que oferta de puestos en algunas titulaciones.

La verdadera selección sólo puede tener lugar si es la propia facultad el órgano encargado de establecer los criterios que deben cumplir los estudiantes, de acuerdo a un perfil considerado adecuado para estos estudios. En lo que respecta a España, las distintas leyes educativas facultan a la universidad para que desarrolle las pruebas de admisión que considere oportunas para el acceso a sus estudios. Sin embargo, sólo unos pocos centros/facultades¹⁰ vienen ejerciendo de pleno esta competencia para seleccionar a los alumnos que consideran más adecuados en función de las exigencias de la titulación.

Mostrar una despreocupación absoluta en relación con las cohortes de estudiantes que acceden a los distintos centros supone, como decíamos anteriormente, la primera desconexión del sistema. Los estudios -ya clásicos- como los abanderados por James Rosenbaum¹¹ demuestran las consecuencias negativas que esta falta de interés e información sobre los requisitos o demandas académicas tienen en el estudiante.

Desde la óptica de las facultades de educación se trata de un escenario que debe ser revisado. De lo contrario se convierte en un juego de suma negativa en el que todos los actores pierden. Del lado siempre más débil, los primeros afectados son los propios estudiantes quienes se encuentran desnortados en aulas masificadas y en muchos casos sin competencias para aprovechar con suficiencia las enseñanzas, generando pues un sentimiento de frustración y desencanto hacia la institución. El profesorado tampoco lo tiene mucho mejor ya que se descubre en una organización en la que -especialmente en titulaciones adscritas a ciencias sociales y humanidades- acaba desarrollando una cultura permisiva para poder gestionar grupos tan heterogéneos en interés y capacidad.

No se trata de entrar en un bucle fundado en restringir lo máximo posible la entrada a los estudios con la esperanza de convertirse en una universidad mundialmente conocida por sus bajos índices de aceptación. De hecho los informes

internacionales recomiendan como objetivo estratégico aumentar el acceso a la institución universitaria de distintos colectivos diana tradicionalmente alejados o con dificultades de ingreso (Eurydice, 2014). Los mejores centros universitarios no lo son porque tengan registros imbatibles en relación con las *admission rates*; lo son, precisamente, porque su formación tiene tal calidad reconocida que genera una espiral infinita de solicitudes. Todo lo demás es hacerse trampas al solitario. Por consiguiente, una buena opción pasa por ser riguroso y exigente en la admisión del alumnado junto con el desarrollo (complementario) de políticas que permitan el acceso de segmentos de población tradicionalmente alejados de la escena universitaria.

La otra zona de desconexión de lo que hemos denominado “ecuación fallida” tiene que ver con la puerta de salida. Una vez concluidos los estudios, las instituciones universitarias apenas se interesan por conocer dónde están sus graduados¹² y, sobre todo, hasta qué punto las enseñanzas teóricas y prácticas (competencias) desarrolladas durante el proceso formativo les han resultado valiosas en el mundo productivo. Desde luego, esta información debiera generar un proceso de retroalimentación muy valioso para la institución.

Desde hace ya mucho tiempo existe un debate -casi irresoluble como la cuadratura del círculo- sobre los fines que debe perseguir la formación universitaria y su entronque con la sociedad. Así, es fácil advertir el incremento en los últimos años de políticas y discursos que gravitan sobre la necesidad de vincular la universidad con el mundo del trabajo (universidad-empresa). Por otro lado, también existe una fuerte corriente que denuncia la sumisión de la universidad a los intereses del mercado y, por tanto, lo que reclaman es una universidad formadora de ciudadanos críticos e ilustrados capaz de modificar el *statu quo* social.

En este caso, el desafío de la educación superior pasa, indefectiblemente, por trabajar de manera complementaria ambas dimensiones. En profesiones normativamente reguladas como la formación de profesores debiera ser una exigencia el contacto permanente y productivo entre la administración y las facultades de formación de profesores. No es sensato que estemos formando legiones de maestros sin tener en consideración la oferta pública de empleo para los mismos.

Sería deseable, por ejemplo, que la administración (de acuerdo con los centros de formación) fijara una política en virtud de la cual, por ejemplo, los mejores expedientes tuvieran acceso directo a contratos de trabajo con centros escolares públicos.

III. Segundo Acto. Los modelos de *path dependency* y *punctuated equilibria*. Lectura en clave universitaria

Parece de interés una mirada al modelo de "dependencia del camino" (Pierson, 2000; Guy Peters et al, 2005; Sydow et al, 2009) o *path dependence* con el ánimo de encontrar en los argumentos que defiende alguna justificación sobre el estado de cosas en el ámbito de la educación superior. Inicialmente pensado para dar cuenta y razón del comportamiento de las organizaciones tecnológicas y de otros ámbitos como la economía o política, creemos que puede ser de interés a la hora de buscar factores que expliquen el rumbo de las distintas instituciones de educación superior.

La principal tesis de este modelo explicativo se asienta en la idea de que una vez que una organización ha comenzado a caminar por una senda determinada durante cierto tiempo, el coste de salida se vuelve cada vez más alto. No queda descartado un cambio de rumbo pero, ciertamente, las rigideces de determinadas disposiciones institucionales complicarán sobremanera modificar el rumbo de la organización debido, principalmente, a que se genera un proceso de retornos crecientes (*feed-back positivo*) en relación con las decisiones que se vienen adoptando.

Por ilustrarlo si se quiere de una forma más literaria puede ayudar lo escrito por Juan Goytisolo cuando trasladó, de manera antológica, cómo algunas sociedades -en este particular sobre España- se muestran *refractarias* a todo cambio sustantivo, por lo que permanecen de manera invariable una misma senda (a efectos de este trabajo deberemos añadir la expresión instituciones educativas). El autor lo explica como sigue:

"Allanad con el pie las múltiples bocas de un hormiguero, pacientemente construido grano a grano sobre el terreno ingrato y arenoso y pasad al día siguiente por el lugar: lo veréis de nuevo sutil y floreciente, como una

plasmación del instinto gregal de su comunidad laboriosa y terca, así la habitación natural de la fauna española, la ancestral y siempre calumniada barraca de caña y latón, condenada a desaparecer, ahora que sois como quien dice europeos y el turismo os obliga a remozar la fachada (...) barrida un día de la Barceloneta (...) resurge inmediatamente, lozana y próspera, en Casa Antúnez o en el puerto franco como expresión simbólica de vuestra primitiva y genuina estructura tribal" (Goytisolo, 1966, p.64)

Las decisiones, deliberadas o no, van conformando en la institución una ruta determinada (descartando otras posibles) y, por tanto, perdiendo flexibilidad con la subsiguiente cosificación de la organización que, llegado a un punto crítico, entraría en un estadio de cierre corporativo o *lock-in*.

Son múltiples las decisiones, por acción u omisión, que pueden ser analizadas a la luz del modelo predicado por *path dependence*. A título ilustrativo cabe mencionar, por ejemplo, la sistemática dejación de funciones de los equipos de gobierno de las facultades sobre, por ejemplo, el ausentismo no justificado de su plantel docente. Inhibirse en el seguimiento de las obligaciones docentes y el cumplimiento estricto de los horarios (justificado en una concepción relajada de la autonomía universitaria) acaba generando un retorno creciente positivo a favor de quienes desatienden sus compromisos docentes.

Seguir caminando (de forma acrítica) siempre por la ruta conocida genera, como venimos comentando, fuertes incentivos para seguir roturando, una y otra vez, el mismo sendero. Naturalmente, existe una ficción de innovación y cambio. Así, impelidas por un proceso de rendición de cuentas, las universidades cuentan ya con procedimientos de verificación y acreditación de sus títulos universitarios a través de agencias de calidad regionales o nacionales. En el caso español, sorprende que todas y cada una de las titulaciones de grado o posgrado hayan sido sistemáticamente acreditadas de nuevo. El criterio, por ejemplo, para suprimir una titulación en la región de Castilla y León pasa porque la titulación cuente con pocos alumnos. Ante la eventual situación de que una titulación tenga pocos alumnos, la forma para salvarla de la quema resulta tan sencilla como declararla de "interés especial" o que tal grado universitario sólo se ofrece en una universidad del territorio. Se impone el maquillaje a la cirugía o, si se prefiere, el *statu quo* invariable.

Los ejemplos que amparan este modelo de dependencia del camino se suceden en nuestras universidades. Uno de los aspectos nucleares tiene que ver con la formación y selección de un profesorado que haga justicia al carácter universal que encierra la propia voz *universidad*. Sorprende, en el caso español que estamos refiriendo -aunque sería predicable para una buena parte de sistemas universitarios foráneos-, la enorme resistencia a terminar con las prácticas endémicas en la selección de sus claustros.

Así, en el año 2001 y con el ánimo de reformar un sistema universitario que descansaba en bases legislativas de 1983 se intentó remover alguna de las bases de la educación superior. Uno de los aspectos de interés de la nueva concepción tenía que ver con los criterios de selección del profesorado. De acuerdo con esta modificación, los profesores ayudantes doctores sólo podían ser contratados por una universidad si acreditaban haber estado investigando y formándose en centros ajenos al propio¹³. Una fórmula para intentar rebajar las altas tasas de endogamia que afectan al sistema universitario español. Poco tiempo después, y dado que tal medida removería de manera sustancial los usos y costumbres inveteradas de las universidades, volvió a actuar el principio de *path dependence* para rebajar ostensiblemente este requisito dejando la experiencia en otros centros de educación superior no como criterio sine qua non para la contratación, sino como un mérito más entre otros que deben manejar las comisiones. La nómina de ejemplos sobre inercias institucionales que dificultan cambios significativos en la educación superior es demasiado abultada.

El segundo modelo teórico que permite acomodar una explicación al rumbo que adoptan las instituciones de educación superior lo encontramos en la teoría elaborada por la ciencia política denominada *punctuated equilibria* (Baumgartner & Jones, 1991). De acuerdo a este modelo se destacan tres conceptos fundamentales. En primer lugar, lo que los autores denominan "*policy image*". Es decir, la imagen que se construye sobre una determinada cuestión y que, naturalmente, en función de quién sea el responsable de configurar esa imagen social pública sobre un determinado asunto podrá conferirle una orientación determinada en

función de sus intereses (destacando una perspectiva y ocultando miradas alternativas).

En el caso de la imagen construida sobre la educación superior, lo cierto es que se trata de una imagen o relato elaborado de manera corporativa, con altas dosis de autonomía y, sobre todo, fundada en una arquitectura defensiva que rechaza (o dificulta) cualquier intento de los "outsiders" por modificar una imagen invariable y hegemónica de la educación superior.

Cuestiones de calado tales como modificar o revisar los procedimientos de selección y admisión de alumnos, construir de manera coherente un plan de estudios pensado más en la adquisición de competencias de los estudiantes y no tanto en función de las luchas intestinas de poder de los distintos departamentos universitarios, la fiscalización/evaluación (rendición de cuentas) de la tarea del profesorado en su triple dimensión docente, investigadora y de gestión son, como decimos, algunas de las cuestiones-problema que mueren al poco de llegar a la orilla.

Esta resistencia al cambio (sustancial y no meramente cosmética) tiene que ver con el segundo concepto que manejan los autores citados. Refieren como "*institutional venue*" el lugar o espacio institucional en el que se sustancia un determinado asunto de la agenda pública (vinculado, por tanto, con la *policy image*). Así, reconocida la autonomía de la que disfruta tradicionalmente el sistema de educación superior nos encontramos con una universidad *auto-gestionada* en gran medida. Todo lo cual supone ventajas evidentes, especialmente en un ámbito en el que la libertad de ciencia debe ser condición *sine qua non* de funcionamiento, pero -al mismo tiempo- esa misma singularidad propia de la universidad para regularse a sí misma puede generar disfunciones o desviaciones en relación con el interés general al que debe servir desde esa posición de privilegio. Por expresarlo de una manera gráfica, la imagen de un debate social depende en gran medida del lugar en el que se discute, conforma y proyecta. Así, la cuestión de la energía nuclear (su imagen) difiere sustancialmente en función de si es debatida en una comisión de energía e industria o, por el contrario, tiene lugar en una comisión de medio ambiente (*institutional venue*).

La forma más eficaz de modificar la imagen será, pues, trasladando el debate a otro espacio institucional diferente. Es lo que Baumgartner y Jones denominan en su modelo "*venue shopping*". Al contrario que otros asuntos de amplio espectro social como la sanidad, la presión fiscal o la vivienda- por citar algunos-, la cuestión universitaria (fines, organización, estructura, funcionamiento...) está residiendo en la cara oculta de la luna. Se necesita, pues, interesar a segmentos de la sociedad sobre el papel que desarrolla la educación superior, se precisa que cada vez más personas se sientan concernidas por el funcionamiento y el rumbo que está adoptando la educación superior. Se trata, en suma, parafraseando a Ortega, sacar a la universidad del *ensimismamiento* en el que ha venido viviendo en los últimos siglos.

Para un lector atento a la realidad social no debe resultar difícil advertir la invisibilidad de la cuestión universitaria en la política general de un país. Se nos permitirá dibujar esta tesis con un ejemplo muy ilustrativo discurrido en clave española. Así, en un año atípico en la política española -por cuanto el país ha conocido varias convocatorias electorales y casi un año de gobierno nacional en funciones- y por consiguiente un período muy amplio de permanente campaña electoral, lo cierto es que en relación con la educación la totalidad del debate se ha centrado exclusivamente en la pertinencia o no de reformar la legislación educativa que afecta a la educación secundaria.

Cientos de debates electorales celebrados, múltiples intervenciones de candidatos adscritos tanto a las formaciones tradicionales como a los partidos políticos emergentes, incontables artículos aparecidos en los principales diarios nacionales y un mismo denominador común: la ausencia de una reflexión sobre el estado y orientación del sistema universitario (no así el tratamiento de la educación secundaria que, este sí, constituye en uno de los ejes clave de la agenda y debate político).

En ese estado de cosas, la universidad está condenada a seguir una ruta ya conocida ajena a perturbaciones externas. De manera que el destino de cada institución de educación superior depende de la audacia y pericia mostrada por sus órganos de dirección. Situación envidiable si quien dirige la nave es Fridjof Nansen

y, por el contrario, un escenario menos prometedor si quien está llamado a introducir las coordenadas de navegación tiene como intención declarada no iniciar viaje alguno.

IV. Epílogo. El legado de Nansen y la educación superior.

A lo largo de estas líneas hemos tomado como referencia al explorador noruego como hilo argumental para tejer los desafíos y reformas que, a nuestro juicio, debe encarar la universidad en términos generales. Al finalizar este trabajo retomamos la figura de Nansen por cuanto, ahora lo desvelamos, en su poliédrica vida tuvo también la fortuna de ejercer como Rector Honorario de la Universidad de St. Andrews.

En su discurso dirigido a la comunidad universitaria en 1926, y especialmente dedicado a los jóvenes estudiantes, Nansen critica por igual tanto a los nacionalismos encastillados en su propio interés¹⁴ como tanto a una concepción fundada en la práctica de una globalización que nos conduzca, según sus palabras de entonces a una *"peligrosa monotonía, un gris uniforme, en el que sería difícil desarrollar la propia personalidad"* (Nansen, 1926: 5)¹⁵.

De tal forma, y pensando ya en clave universitaria, el aviso para navegantes fijado por Nansen supone la búsqueda de un equilibrio complicado basado en respetar (y alentar) las singularidades nacionales (los rasgos más reconocibles y endémicos de un contexto determinado), junto con la determinación para buscar nuevas rutas (muchas veces esbozadas en el ámbito internacional) que permitan aquilatar lo que ya se posee. Dos actitudes son, a nuestro entender, igualmente reprobables. De un lado, la práctica (amparada muchas veces institucionalmente) que consiste en la crítica feroz¹⁶ y la negativa beligerante en relación con las clasificaciones internacionales de universidades (curiosamente suele coincidir con la ausencia en las mismas); de otro, aquel acto –casi reflejo- y por tanto acrítico que pasa por una emulación compulsiva y carente de anclaje en la realidad de todos los aspectos (habitualmente, por desgracia, aquellos que tienen que ver con aspectos formales y no nucleares en docencia e investigación) de las universidades más reconocidas del mundo.

De todas sus interesantes aportaciones en este discurso, tal vez la más destacada tiene que ver con la ligazón entre su experiencia como explorador ártico y, naturalmente, la proyección de la misma al terreno de la educación superior. Como miembro numerario de ese grupo selecto de exploradores le parece insufrible una vida, y así lo traslada en su mensaje a la comunidad universitaria, fundada en el acto cotidiano de caminar de casa a la oficina y viceversa.

Resulta innegable el hecho de que, como consecuencia (o coartada) de un ciclo económico recesivo, muchas regiones han llevado a cabo importantes recortes presupuestarios respecto a la financiación de las universidades. Esta merma de recursos junto a otras variables como, por ejemplo, la presión creciente -fruto de la comparación mundial- por incorporar a nuestros centros de educación superior en las ligas internacionales de prestigio y, en no menor grado, la catarsis que viene sufriendo la universidad en relación con las funciones y responsabilidades que debe asumir en un nuevo paradigma histórico en el que la incertidumbre sobrevuela toda reflexión sobre el papel presente y, sobre todo, futuro de las universidades. Estos factores, decimos, junto con otros tantos pueden estar detrás de un cierto desánimo, desencanto o, en el peor de los casos, podrían explicar una actitud de conformismo/aburguesamiento en nuestro desempeño profesional incompatible con la genética de una institución universitaria.

Por ese motivo nos pareció oportuno enfrentar en este ensayo la universidad con la biografía del explorador noruego. Como algunos de sus colegas de aventura coetáneos -especialmente *Sir Ernest Shackleton*-, hubo de sortear innumerables obstáculos por lo que su discurso en la Universidad de St. Andrews permanece, según nuestro criterio, plenamente vigente. Según sus palabras, traducción de su propia vida, tres deben ser las virtudes de todo universitario, estos son, coraje, independencia y, sobre todo, *espíritu de aventura*:

“Para la mayoría de la gente la vida es un viaje de un puerto a otro, a lo largo de una costa segura. No corremos grandes riesgos...pero, ¿qué hay de las cosas que merecen ser hechas, los logros, las metas por las que merece la pena vivir e incluso morir? (...) Estoy convencido de que los grandes sucesos en el mundo dependen del espíritu de aventura mostrado por determinadas personas que aprovechan la oportunidad cuando ésta surge (...) Permitidme contaros un secreto de eso que se llama éxito tal y como me ha sucedido en mi propia vida, y aquí -desde luego- creo que os estoy dando un buen

consejo. Fue quemar mis naves y derruir los puentes detrás de mí. Es entonces cuando uno no dedica tiempo para mirar atrás; entonces, ya no hay otra posibilidad para ti y tus hombres que la de ir siempre hacia delante o morir” (Nansen, 1926: 5).

Recibido: 13/12/2016

Aceptado: 19/12/2016

Notas

¹ Presidente de la II República Española (1931-1933, 1936) e intelectual prominente de su tiempo.

² Un ejemplo muy ilustrativo de lo que queremos señalar lo encontramos con la aplicación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). Concebido éste para modificar sustancialmente la metodología docente, nos encontramos -por el contrario-, con situaciones que desafían a toda lógica, especialmente si fijamos la mirada en las facultades de educación. Así, cabría esperar que la implantación del EEES fuera una suerte de *ventana de oportunidad* para los centros de ámbito pedagógico quienes, como decimos en buena lógica, debieran haber sido la punta de lanza y referencia en este cambio de usos docentes para toda la universidad. Lejos de todo ello, y por poner sólo un ejemplo, en la Universidad de Salamanca quienes primero adaptaron este modelo europeo fueron... ¡las facultades de matemáticas y ciencias! ¿Dónde queda, pues, el papel protagonista de un centro que se dice especialista en pedagogía? ¿No sería razonable pensar que las facultades de educación debieran erigirse como fontana del nuevo cambio? Además de todo lo anterior -y trascendiendo la cuestión de quien se anticipó al cambio- es digno de comentar que no pocas prácticas actuales están barnizadas con la pintura del EEES pero, en realidad, mueren a la orilla de la práctica docente (en la ficha aparece todo el repertorio de actividades posibles con el EEES... pero la realidad del aula nos devuelve a una clase magistral al uso con pocas variantes. Una vez más se decide salir de Nuuk).

³ Esta idea la planteó de manera magistral el intelectual francés Edgar Morin (2009) al señalar que “un sistema que no tiene en sí los medios para tratar sus problemas está condenado o bien a la regresión, incluso la muerte, o bien, sobreponiéndose a sí mismo, a la metamorfosis”.

⁴ Sin pretensión de caer en la construcción de arquetipos, la propia experiencia personal me ha permitido establecer una percepción diferente, por ejemplo, entre algunas universidades localizadas en Latinoamérica, muy combativas en términos de lucha política (son habituales las *greves* o huelgas de estudiantes y profesores), anclada en el discurso reivindicativo (y legítimos) de Paulo Freire y, condicionada, asimismo por una concepción relajada de los tiempos organizativos (no es infrecuente que las sesiones académicas se retrasen en relación a la programación inicial); y, por poner otro ejemplo de contraste -sin sojuzgar ninguno- determinadas instituciones escandinavas (acude a mi memoria la Universidad noruega de Kristiansand), donde todo parece transcurrir con una precisión de cirujano, una limpieza propia de un hospital y unos medios que, en apariencia, son de una solvencia contrastada. No se trata de contraponer de manera tendenciosa dos ejemplos basados en el eje norte/sur; la labor del investigador no puede, no debe, fundarse en la mera descripción cuanto en la explicación de una realidad que nos muestra diferencias marcadas.

⁵ Como señala el profesor Bobbio “En su calidad de expediente técnico, la regla de la mayoría es indiferente al hecho de que los votos se hayan emitido más o menos libremente, por convicción o por miedo, por fuerza o por pasión (...)lo que la regla de mayoría maximiza es sólo el número de aquellos que votan en una dirección, prefiriéndola a otra distinta. Desafortunadamente, con demasiada frecuencia las mayorías no se componen de los más libres, sino de los más conformistas” (2005:470)

⁶ Para Harbison (1956), son tres los tipos o fuentes de fricción institucional a los que toda organización debe hacer frente. Por un lado, la fricción que resulta de las relaciones “políticas” entre personas; en segundo término, aquellas que son resultado de problemas de comunicación y, en último lugar, aquellas fricciones imputables a imperfecciones en la estructura organizativa.

⁷ Un ejemplo ilustrativo lo ofrecen las *Grand Écoles* francesas.

⁸ Para el pensador francés estamos asistiendo a una vulgarización y relajación de toda exigencia en la educación justificado todo ello con la coartada sociológica de la clase social. Según sus palabras, “Los defensores de la nueva pedagogía niegan, en efecto, que ese fracaso sea escolar. Lo atribuyen a una sola y única causa: las desigualdades sociales. No existen, según ellos, las desigualdades de capacidades o dotes, o de energía, entre los hombres, ni diferencia cualitativa entre sus disposiciones (...) sólo la clases

social, el privilegio económico y la ventaja cultural concedida por el ambiente explican esas diferencias. Todo lo que sucede en la escuela se deriva de factores exteriores a la escuela”, pág. 393.

⁹ De acuerdo con los datos publicados por la Secretaría General del Ministerio de Educación para el año 2015, el porcentaje de aprobados en la convocatoria ordinaria de las pruebas fue del 92,95 %.

¹⁰ Es el caso, a título de ejemplo, de las facultades de Documentación y Traducción o, en otra área de conocimiento, los centros de Bellas Artes.

¹¹ Rosenbaum (2001) señala que desde la educación secundaria los orientadores escolares deben proporcionar a los estudiantes información veraz sobre las exigencias de la educación superior para evitar frustración y desencanto al descubrir que no se han desarrollado las competencias necesarias para desenvolverse con solvencia en los estudios universitarios.

¹² Falta mucho por sistematizar estas prácticas institucionales pero, afortunadamente, ya se vienen dando pasos para conocer la situación de los egresados de las universidades, todo lo cual es un excelente instrumento diagnóstico para los centros de educación superior.

¹³ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, art. 50 (Profesores Ayudantes Doctores). Hay, por ejemplo, un informe entregado al ministro de educación por parte de una comisión de expertos en el que se recogen distintos aspectos para mejorar de forma sustancial la universidad española. El informe, a fecha presente, sigue durmiendo el sueño de los justos. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf> (Consultada el 10 de noviembre de 2016).

¹⁴ A título de ejemplo ejemplifica la falta de solidaridad entre naciones a propósito del lamentable espectáculo para combatir la hambruna padecida en Rusia en 1922 o, en otro ámbito de política general, la negativa de buena parte de las naciones para permitir el ingreso de Alemania en la Asamblea de la Liga de las Naciones.

¹⁵ De alguna forma está denunciando lo que recientemente, en el campo de la educación, el profesor John Zhao critica sobre implantación en un terreno culturalmente distinto de una semilla germinada en un contexto fundado en la uniformidad más absoluta como el sistema escolar chino.

¹⁶ Puede servir para ilustrar la cuestión lo acontecido muy recientemente en relación al Informe PISA (hecho público el 6 de diciembre de 2016). En su lectura española, la región que ha obtenido peores resultados (Andalucía) se apresuró –por mediación de su responsable educativa- a no reconocer esos malos datos indicando que el estudio adolece, para su región, de graves problemas metodológicos. En lo que refiere a competencia científica la media alcanzada por Andalucía es de 473 puntos mientras que en Castilla y León la puntuación es 41 puntos superior (514). OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, pág. 442.

Bibliografía

- BAUMGARTNER, F. R. & JONES, B. D. (1991) "Agenda dynamics and politics subsystems", *The Journal of Politics*, vol. 53 Nº (4), pp. 1044-1074.
- BOBBIO, N. (2005) *Teoría general de la política*, Edit. Trotta, Madrid.
- COMISIÓN DE EXPERTOS PARA LA REFORMA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL (2013). *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*, Disponible en <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf> (consultado el 10 de noviembre de 2016)
- EUROPEAN COMMISSION, (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe*. Eurydice, Luxembourg
- GOYTISOLO, J. (1966) *Señas de identidad*, Edit. Seix Barral, Barcelona.
- GUY PETERS, B.; PIERRE, J.; KING, D. (2005) "The politics of Path Dependency: Political conflict in historical institutionalism", *The Journal of Politics*, vol. 67, Nº (4), pp.1275-1300.
- HARBISON, F. (1956) "Entrepreneurial organization as a factor in economic development", *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 70, Nº (3), pp. 364-379.

- HARGREAVES, A.; BOYLE, A. AND HARRIS, A. (2014) *Uplifting leadership. How organizations, teams, and communities raise performance*, Edit. Jossey-Bass: San Francisco.
- KIMBALL, B. & JOHNSON, B. (2012) "The inception of the meaning and significance of endowment in American Higher Education, 1890-1930", *Teachers College Record*, vol.114 N° (10), pp. 1-32.
- MEYER, J. W., BOLI, J., THOMAS, G. & RAMÍREZ, F. (1997) "World Society and the Nation State", *American Journal of Sociology*, vol. 103, N° (1), pp. 144-181.
- MORIN, E. (2009) *Para una política de la civilización*, Edit. Paidós, Barcelona.
- NANSEN, F. (1890) *The first crossing of Greenland*, Edit Longmans, Green & Co, London.
- NANSEN, F. (1926) *Doctor F. Nansen, s rectoral address at St. Andrew, s University*, Newcastle-upon-Tyne: Printed by Angus Watson & Co. London.
- ORTEGA Y GASSET, J. Y AZAÑA, M. (2005) *Dos visiones de España. Discursos en las Cortes Constituyentes sobre el Estatuto de Cataluña (1932)*, Edit. Galaxia Gutenberg. Barcelona
- PIERSON, P. (2000) "Increasing returns, Path Dependence, and the study of politics, American", *Political Science Review*, vol. 94, N° (2), pp. 251-267.
- REVEL, J.F. (2006) *El conocimiento inútil*, Edit. Austral, Madrid.
- ROSENBAUM, J. (2001) *Beyond College for All. Career paths for the forgotten half*, Edit. Russell Sage Foundation, New York.
- SYDOW, J.; SCHREYOGG, G.; KOCH, J. (2009) "Organizational Path Dependence: Opening the black box", *Academy of Management Review*, vol. 34, N° (4), pp. 689-709.

Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad

Between income and graduation: the problem of the democratization of University

Sonia Araujo*

Resumen

Desde la recuperación de la democracia los problemas relacionados con el ingreso, la permanencia y la graduación de los estudiantes se convirtieron en un tema de agenda de las políticas públicas para las universidades de gestión estatal. La década de los ochenta y los inicios del siglo XXI, principalmente, fueron los momentos en que los gobiernos evidenciaron una mayor preocupación por avanzar en la democratización externa de las instituciones universitarias. Este lapso se caracteriza por políticas destinadas a fomentar la inclusión de estudiantes de sectores sociales más amplios de la población a través de creación de instituciones y la implantación de programas especiales. A pesar de estas iniciativas continúan persistiendo los tres problemas señalados los cuales se manifiestan en altos índices de deserción en los primeros años de estudio. El artículo tiene como propósito realizar un planteo general de las cuestiones asociadas al tránsito con éxito de los estudiantes por las universidades, una exposición breve de la evolución de la matrícula en el lapso considerado y los desafíos aún presentes en el marco de programas que han estado destinados a dar respuestas a estas problemáticas..

Palabras clave: universidad; estudiantes; deserción; políticas institucionales; campos de intervención.

Abstract

Since the recovery of democracy the problems related to admission, permanence and graduation of students became a topic of public policy agenda for the state management universities. The 1980s and the beginnings of the 21st century, mainly, were the moments in which governments showed a greater concern to advance in the external democratization of university institutions. This period is characterized by policies aimed at encouraging the inclusion of students from broader social sectors of the population through institution building and the implementation of special programs. In spite of these initiatives, the three problems still persist, which are manifested in high dropout rates in the first years of the study. The purpose of the article is to make a general statement of the issues associated with the successful transit of students by universities, an brief exposition of the evolution of enrollment in the period considered and the challenges still present in the framework of programs that have been destined to give answers to these problems.

Key words: University; students; desertion; institutional policies; fields of intervention.

ARAUJO, S (2017) "Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 35-61. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Titular en el área Didáctica del Departamento de Educación. Investigadora sobre temas del campo de la Educación Superior Universitaria en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: saraujo@fch.unicen.edu.ar

Masificación, abandono y baja graduación: una convivencia hostil para la política universitaria

A lo largo del siglo XX la universidad ha estado sujeta a múltiples transformaciones. En el caso de los sistemas latinoamericanos se reconoce la presencia de tres grandes momentos que dan cuenta de dichos cambios y que resultan pertinentes para abordar la temática de este trabajo: el primero, producto de la "primera reforma endógena", por cuanto se trata del alto impacto que tuvo la Reforma Universitaria de 1918 en el país y en el resto de los países de la región; el segundo, a partir de la década de 1950 en el que se produce la masificación de los sistemas de educación superior y la adopción del modelo anglosajón, con la incorporación de ideas modernizadoras ligadas al modelo departamental, particularidad que califica a este momento como la "segunda reforma exógena"; el tercero, como en el caso de la segunda también tiene esta última característica, y se refiere al ascenso del Estado Evaluador a partir de mediados de la década de 1980 que alteró sustancialmente la relación entre el estado, la sociedad y la educación superior, en la que los gobiernos incorporaron el mercado como principal regulador de la educación superior universitaria (Brunner, 1993; Krotsch, 2009).

A diferencia de los países centrales, en América Latina se observa la simultaneidad de la masificación y la incorporación del mercado como regulador de la educación superior universitaria. En efecto, el estadio de la masificación -si se considera como indicador una tasa de escolarización del 15%- también fue simultáneo con una evolución negativa del gasto público en la mayoría de los países de la región en el período 1980-1985 que disminuyó el gasto real por alumno (Brunner, 1990: 132). En el caso de la Argentina esta situación se evidencia en las políticas de ampliación del acceso a la universidad y de la incorporación del cogobierno a partir de la recuperación de la democracia con las elecciones de 1983 y en el cambio de giro de la política universitaria hacia fines de esa década que, en el marco del gobierno neoliberal, significó el retiro del estado de las diferentes esferas de la sociedad a favor de la privatización.

El fenómeno de la masificación de la educación superior ha sido caracterizado por Ezcurra (2011) como "global" y "muy desigual". Para demostrar esta afirma-

ción, incluye datos sobre la tasa bruta de matrícula en los años 2000 y 2007 en diferentes regiones del mundo, a través de los cuales muestra que en América del Norte y Europa Occidental era del 64% y 71%, mientras que en América Latina y El Caribe del 23% y 34% y en África Subsahariana del 4% y 5,6%, respectivamente.

La situación particular de América Latina se relaciona con su heterogeneidad estructural caracterizada por la coexistencia “de escenarios propios de los modelos preindustriales con otros que representan tanto la fase oscura del nuevo capitalismo (exclusión, expulsión, individualismo, ruptura de la cohesión social) como su fase más dinámica (uso intensivo de nuevas tecnologías, creatividad científica y cultural)” (Tedesco, 2005: 10). En estos escenarios la educación tiene una serie de desafíos en una sociedad desigual con una grave crisis de cohesión social que, según López (2005), son constitutivos de un modo de crecimiento que se instaló en la región en la década de 1990 a raíz de las recomendaciones del pensamiento neoliberal.

Al carácter global y desigual de la masificación se agrega la presencia de matices diferenciales propios de las coyunturas por las que atravesaron los diferentes países. Así, cuando se analiza el fenómeno del crecimiento matricular en la Argentina se advierte su carácter idiosincrásico en términos de los contextos políticos que tuvieron su impronta en el campo de la educación universitaria. Desde el año 1950 en las universidades nacionales se observa un crecimiento constante de la matrícula universitaria hasta el año 1975 en el que se registraba 431.445 estudiantes. En el año 1980 se produce una disminución significativa con 315.409 estudiantes como producto de las barreras en el acceso durante la última dictadura militar del período 1976-1983. A mediados de la década de 1980 vuelve a aumentar la matrícula universitaria de las universidades nacionales cuyo número llegó a 524.590 estudiantes en el marco de la recuperación de la democracia que, en términos de la política universitaria, se tradujo en el *aggiornamento* de los principales postulados de la Reforma Universitaria de 1918 que se expresó en el ingreso irrestricto, con la eliminación de los cursos de ingreso y los cupos vigentes en algunas carreras universitarias. A partir de esa fecha el creci-

miento ha sido constante en las universidades de gestión estatal hasta el año 2012 (1.442.286 estudiantes) dado que en 2013 se registra una leve disminución en este tipo de instituciones (1.437.611 estudiantes).¹ En el caso de las universidades de gestión privada también se registra un crecimiento persistente ya que pasó de 2480 estudiantes en 1960 a 382.618 en 2013.²

Según los datos del último Anuario de Estadísticas Universitarias³ publicado en forma completa, en el año 2013 el sistema universitario contaba con 1.830.743 estudiantes que, en términos de su distribución, significa la presencia del 21.5% en el sector de gestión privada y el 78.5 % en el sector de gestión estatal.

El análisis de la tasa neta y bruta de escolarización universitaria según la población entre 18 y 24 años también muestra un crecimiento si se considera el lapso 2001-2013. En el año 2001 la primera ascendía a 16% mientras que en 2013 registraba 19.2%; la segunda, era de 25% y de 37.6% para los mismos años. En cuanto a la tasa bruta de educación superior pasó de 36% en 2001 al 53.2% en 2013.⁴ Si se considera el rango de edad entre 20 y 24 años utilizado por la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), los guarismos se elevan dado que para los mismos años la tasa neta universitaria era de 17% y 21.7%, la tasa bruta universitaria de 35% y 54.7% y la tasa bruta de educación superior de 51% y 77.4%⁵, respectivamente. Una hipótesis explicativa de este crecimiento podría radicar en las políticas de inclusión educativa materializadas en la creación de nuevas universidades y en los programas de becas para estudiantes durante los gobiernos nacionales que se inician en 2003.

El proceso de expansión de la matrícula a través del tiempo coexiste con tres realidades que afectan la democratización externa⁶ de la educación universitaria. Si bien se trata de fenómenos que resulta difícil cuantificar puede expresarse, con certeza, que están presentes en la vida universitaria. Uno de ellos es las altas tasas de deserción o de fracaso académico. En este sentido, la apertura de las universidades a poblaciones estudiantiles nuevas y heterogéneas no ha logrado tener éxito fundamentalmente en los sectores sociales desfavorecidos desde el

punto de vista de su capital económico y cultural, motivo por el cual Ezcurra (2011) habla de un ciclo extraordinario de masificación que caracteriza como una *inclusión excluyente*, según clases y sectores sociales.

Otra refiere al bajo número de graduados a pesar del aumento del número de estudiantes universitarios. Cuando se analiza la cantidad de graduados en el lapso 2001-2013 se registra un incremento que pasó en el sector de gestión estatal de 48.764 a 80.343 y en el sector de gestión privada de 16.340 a 37.376, respectivamente, datos que revelan una tasa de crecimiento superior en este último (7.2%) si se compara con el primero (3%). Con relación a los egresos, en el año 1996 finalizó el 20% de los estudiantes respecto de los ingresantes según la duración teórica de la carrera, pudiendo dicho porcentaje ser menor, si se toma como referencia el estudio llevado a cabo en el ámbito de las Secretaría de Políticas Universitarias que se basó en los egresados de cinco carreras hasta el año 2000 con relación a los inscriptos en 1990, en la casi totalidad de las universidades nacionales -excepto Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Rioja. La tasa de graduación en las carreras estudiadas fue la siguiente: Farmacia/Bioquímica, 14%; Ciencias la Comunicación, 7%; Contador Público Nacional, 11%; Derecho, 11%; y Agronomía, 15% (Fernández Lamarra, 2003; García de Fanelli, 2004). En el año 2011 a partir de calcular el cociente entre el promedio de egresados de grado entre 2006 y 2009 y el promedio de inscriptos entre 2001 y 2003 el indicador muestra que de cada 100 inscriptos egresaban 22 estudiantes en las universidades nacionales y 47 en las universidades privadas (García de Fanelli, 2004).

Finalmente, otra realidad es el registro de estudiantes cuya permanencia en la universidad es bastante más prolongada que el tiempo formalmente previsto en los planes de estudios para cursar y finalizar una carrera universitaria. Un estudio realizado por la Secretaría de Políticas Universitarias estimaba que cuando los estudiantes permanecen en la universidad tardan aproximadamente un 60% más de lo que establece la carrera para graduarse (Anuario 99-03). Un trabajo más reciente del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) de la Universidad de Belgrano (UB) mostró que, de cada 100 ingresantes en las universidades

argentinas -tanto en las de gestión estatal como privada-, se gradúan 27 alumnos en los tiempos estipulados para el trayecto de estudios de una carrera de grado de alrededor de 5 años.⁷ Con relación a esta realidad, y sobre la base de una investigación realizada en universidades nacionales, Parrino (2014) clasifica las trayectorias académicas de acuerdo con la permanencia de los estudiantes en la carrera identificando los "estudiantes residentes de duración teórica", son los que finalizan la carrera en un tiempo igual o menor al determinado por el plan de estudios; los "estudiantes residentes de duración media", son quienes terminan la carrera en un tiempo mayor que la duración teórica, correspondiendo a los valores de duración real de estudio de la carrera, dada por el tiempo que insume a un estudiante graduarse más allá del consignado en el plan de estudios; y "estudiantes residentes de duración prolongada", caracterizados por una alta ralentización en sus estudios ya que no completan la carrera durante el lapso de duración media y el tiempo utilizado es bastante mayor que el de estos últimos.

No obstante el señalamiento de las problemáticas mencionadas, también es cierto que resulta difícil determinar las situaciones de abandono por cuanto las estadísticas no capturan el tránsito de los estudiantes que se expresa como ingreso, salida y regreso a las instituciones. Estas intermitencias con respecto a los estudios universitarios delimitan diversas trayectorias ligadas al estudio de una carrera universitaria. En este sentido, también Parrino elabora una tipología que incluye diversas modalidades de discontinuidad académica entendida como "las diferentes interrupciones en el tiempo y en el espacio académico que sufren las trayectorias de los estudiantes" (Parrino, 2014: 259), las cuales pueden obedecer a razones diversas.

En la actualidad existe acuerdo en sostener que el abandono, la ralentización de los estudios y la baja cantidad de graduados son fenómenos complejos y multicausales motivo por el cual no es posible lograr éxito con medidas aisladas y homogéneas. Dicha complejidad hace que sea necesario considerar procesos más amplios que los configuran y fortalecen. Por un lado, desde quienes acceden a la universidad, es preciso preguntarse por la conformación de las subjetividades y los procesos de socialización en los contextos sociales y familiares actuales para

comprender las particularidades de los estudiantes universitarios. La categoría de "estudiante universitario" ha de ser desnaturalizada con el propósito de abarcar la diversidad o heterogeneidad de sujetos individuales y colectivos en el contexto de las políticas de inclusión educativa⁸. Por el otro, desde las instituciones universitarias, la pregunta refiere a qué sucede en el encuentro entre esos grupos de estudiantes diversos y desiguales con las culturas institucionales y disciplinares particulares. Estas implican un escenario normativo nuevo que demanda "afiliación institucional" -comprensión de los dispositivos formales que estructuran la vida universitaria desde el punto de vista administrativo- y "afiliación intelectual o cognitiva" -comprensión de lo que se espera del estudiante por parte de los profesores y de la institución, con el fin de proporcionar la prueba de su estatuto de estudiante- para convertirse en un miembro competente de la comunidad universitaria (Malinowski, 2008: 807).

En esta línea Carli (2008) sugiere que estos fenómenos podrían inscribirse en lo que Dubet (2006) denominó 'el proceso de declive de las instituciones modernas'. Idea que invita a preguntar si la configuración de la situación descrita podría estar asociada a la pérdida de la capacidad mediadora de la universidad en tanto institución, como un signo del debilitamiento de su forma de trabajo sobre los otros y de desarticulación de los procesos de socialización y subjetivación; asimismo, si las dificultades que surgen en el proceso de convertirse en estudiante y graduado universitario no podrían ser vistas como una crisis en la 'fabricación de sujetos' llevada a cabo por la universidad que, como espacio particular de identificación, le exige a su vez reconocer la preexistencia de estudiantes que configuran su identidad en múltiples espacios y de diversos modos (Araujo, Corrado, Walker, 2010). En este sentido, es importante considerar que, como se expondrá más adelante, el pensamiento sobre la institución como factor de fracaso constituye una perspectiva teórica que ha tenido una significación mayor a partir de la década de 1980, planteando como un tema prioritario la revisión y definición de políticas institucionales que den respuesta a las dificultades de los estudiantes en su tránsito por la universidad.

La comprensión de la complejidad como eje para la formulación de políticas

En el interjuego complejo que deviene de la relación sujetos/instituciones se evidencia que la apertura de las puertas de la universidad no es suficiente para garantizar la democratización. Los estudiantes universitarios, una vez que ingresan a la institución, inician un recorrido sinuoso, zigzagueante, con avances y retrocesos producto de la presencia de barreras que obstaculizan el aprendizaje y el rendimiento académico. Generalmente la interpretación del problema alude a las ausencias o carencias que les impiden hacer frente a los requisitos y expectativas institucionales (Araujo, 2008). Es bastante común, en buena parte de los docentes, la utilización de expresiones para referirse a estos estudiantes que, desde el punto de vista de las expectativas respecto de sus espacios curriculares, contribuyen a generar situaciones obstaculizadoras que reproducen las desigualdades preexistentes.⁹ Desde estas representaciones, pareciera que la institución universitaria no juega un rol en la producción de estos fenómenos y que, sus causas, se encuentran fuera de ella -formación deficiente en la escuela secundaria, dificultades socioeconómicas de los estudiantes, falta de dedicación al estudio, desinterés en los temas enseñados-, por citar algunos de los habitualmente mencionados.

Sin embargo, el éxito y el fracaso escolar, en general, y universitario, en particular, son una construcción conjugándose, en uno u otro caso, una serie de variables personales, familiares y organizacionales que es preciso desentrañar en la explicación de ambas realidades para comprender el recorrido de los estudiantes por la universidad.¹⁰ La noción de éxito, aun en el sentido más amplio, entendida como la permanencia en el sistema escolar, se define en torno a una organización, en este caso la universidad, que realiza una representación de la realidad presentándola como definición legítima de la misma. La evaluación como práctica que jerarquiza, clasifica, divide, fragmenta, tiene un papel esencial en esta determinación. La valoración, implícita o explícita de un alumno como "exitoso" o "no exitoso", implica un juicio de valor sobre la base de la definición de una

norma que precede a quienes tienen que cumplirla y que, en el grado de acercamiento a su cumplimiento, genera desigualdades en términos de rendimiento que suelen ser asumidas como naturales, olvidando además que dichas desigualdades son previas a la organización educativa. Dichas desigualdades constituyen un punto de partida que la organización universitaria ha de considerar si pretende promover la igualdad de oportunidades, no sólo a través de la eliminación de las barreras en el ingreso sino también en el acceso a conocimientos con relevancia política, social, cultural y laboral. Y aquí la tensión fundamental es la conjugación entre acceso, permanencia de los estudiantes y atención a la diversidad garantizando la mejor formación de los estudiantes y futuros graduados universitarios.

El valor de la categoría “curso de vida” y las estudiantes con hijos

La orientación teórica metodológica conocida como “curso de vida” resulta potencialmente fértil para reflexionar en torno a las expectativas institucionales respecto de los estudiantes universitarios. En este sentido, ayuda a tomar conciencia de las limitaciones de las instituciones tradicionales en su organización y funcionamiento, con propuestas académicas homogéneas, sostenidas en una representación del “estudiante ideal” o “el estudiante esperado”.

La categoría “curso de vida” se organiza en torno a tres conceptos: trayectoria, transición y *turning point*, los cuales “reflejan la naturaleza temporal de las vidas y la idea del movimiento a lo largo de los tiempos históricos y biográficos” (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe en Blanco, 2011: 13). Según Blanco (2011) el concepto de trayectoria alude a una línea de vida o un camino que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción. Las trayectorias abarcan una variedad de ámbitos interdependientes (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, entre otros). Las transiciones hacen alusión a cambios de estado, posición o situación que no están predeterminados ni son absolutamente previsibles, aunque hay algunos cambios que tienen mayores probabilidades de ocurrir (por ejemplo, entradas y salidas del sistema educativo, del mercado de trabajo y del matrimonio) debido a que existe un sistema de expectativas en torno a la edad,

lo cual varía según ámbitos, grupos y realidades socioculturales. El enfoque de curso de vida plantea que las transiciones no son fijas y que pueden presentarse en diferentes momentos. También es frecuente que varias transiciones ocurran simultáneamente -salida de la familia de origen, ingreso al mercado laboral, matrimonio y reproducción- lo cual implica nuevos roles y con ello nuevas facetas de identidad social. El concepto de *turning point* alude a acontecimientos que provocan fuertes modificaciones que se traducen en virajes en el curso de vida.

Una hipótesis general que podría plantearse para explicar los problemas abordados en este artículo es, en el caso de algunos sujetos individuales y colectivos, la tensión entre propuesta universitaria y el denominado "modelo normativo de curso de vida". Según Miller y Arvizu (2016) el curso 'normativo' implica un modelo estandarizado de curso de vida propuesto en las sociedades occidentales con cinco eventos de transición desde la juventud a la vida adulta como la finalización de la escuela secundaria, el primer empleo, la salida del hogar donde viven los padres, la entrada en unión de pareja y la llegada del primer hijo. Estas autoras confirman ese desacoplamiento entre curso de vida de los sujetos y las expectativas institucionales a través de una investigación que comparó las madres con hijos y las madres sin hijos que ingresaron a la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco entre 2006 y 2013. En el análisis de la forma en que los cursos de vida de las mujeres con hijos incorporan en sus procesos biográficos la continuación de los estudios reuniendo la doble condición de ser madre y universitaria a partir del estudio, se reconoce que "el modo como se ordenan y compaginan -ya sea de manera deliberada o no- los eventos de transición de las madres estudiantes, no necesariamente cumple con el esquema del modelo normativo de curso de vida" (Miller y Arvizu, 2016:18).

La investigación arroja una serie de datos sobre este grupo asociado a las transiciones relacionadas con estar en pareja o en unión matrimonial y el tener hijos. En este sentido, aporta información relevante para complejizar la mirada sobre cuestiones de género y educación, por cuanto revela situaciones de labilidad de un sector de las mujeres, a pesar de que masificación y feminización de la matrícula han sido considerados fenómenos simultáneos¹¹.

El estudio arroja que las universitarias con hijos requirieron más tiempo para concluir la Educación Media Superior lo cual evidenciaría procesos de escolarización interrumpidos o postergados. Con relación al tema que nos ocupa en este trabajo, en la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, publicada en 2012 por la Subsecretaría de Educación Media Superior de México, se registró que luego de las razones económicas, el embarazo y las uniones conyugales son los dos eventos más importantes que causan el abandono de los estudios e inciden en la probabilidad de volver a las aulas.

Por otro lado, los datos revelan la probabilidad de que estas estudiantes tengan procesos formativos mayores al tiempo normativo ya que prácticamente se triplica en las estudiantes universitarias con hijos; son estudiantes cuyo ingreso a la universidad se retrasa hasta tres años; se vinculan antes y en mayor proporción con el trabajo respecto a sus pares sin hijos. Asimismo, el sostenimiento de la familia y la contribución al gasto familiar son los principales motivos que declaran para trabajar a lo cual se agrega el pago de los estudios. La probabilidad de que sean estudiantes jefas de familia, dada su condición civil, las coloca en una zona de vulnerabilidad para sostener los estudios universitarios y en una posición de mayor inequidad. Otro rasgo de este grupo es que sus padres poseen menores niveles de escolaridad lo cual podría asociarse a una definición tradicional de roles que orienta a las mujeres a las labores domésticas y al cuidado de la familia, perspectiva que favorece la entrada a la vida conyugal y la llegada del primer hijo siendo más jóvenes.

Finalmente, Miller y Arvizu plantean dos tipos de universitarias con hijos, según las estrategias y el uso de recursos que les lleven a adaptar sus características y condiciones a los espacios educativos: estudiantes que fueron madres antes de ingresar a la universidad y dejaron pasar un año o un período más prolongado para incorporarse a los estudios, y estudiantes que fueron madres durante su estancia en la universidad, que muestran trayectorias diferentes y explican la entrada, salida y modos de estar en las instituciones universitarias.

La noción de modelo normativo de curso de vida es potente para el estudio de otros sujetos universitarios: los estudiantes que ingresan a la universidad al

finalizar la escuela secundaria y trabajan, los que decidieron estudiar una carrera universitaria habiendo transcurrido más años desde la terminación de la enseñanza media, los que son primera generación de universitarios en el grupo familiar, los que provienen de los circuitos público-privado, entre otros posibles. Desde esta perspectiva se advierte la necesidad de emprender investigaciones cuantitativas y cualitativas para afinar los diagnósticos y las estrategias destinadas a revertir o morigerar los problemas de deserción y rendimiento académico en sujetos diferentes.

Un desafío actual: los estudiantes con capacidades especiales o discapacidad

Un grupo vulnerable, en la actualidad, que demanda especial atención es el de los estudiantes con capacidades especiales o con discapacidad. Si bien es cierto que no afecta a un número significativo dentro de las aulas universitarias, la presencia de aspirantes a ingresar a la educación superior así como quienes logran el acceso, plantean desafíos en un contexto de políticas de inclusión. Por un lado, la heterogeneidad de problemáticas implicadas en quienes tienen capacidades diferentes tensiona la homogeneidad en términos pedagógico-didácticos así como la falta de preparación de los docentes para la enseñanza. Por el otro, requiere modificaciones profundas en las representaciones y expectativas de los docentes respecto del "alumno esperado" o "ideal" del cual se alejan estos estudiantes dejando al descubierto la carencia de propuestas y de recursos para hacer frente al ingreso, la permanencia y la graduación en escenarios complejos.

En la Argentina representantes institucionales que participaron en la reunión extraordinaria de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos en el año 2011¹² elaboraron un documento en el marco del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas¹³ cuyo espíritu es promover una universidad para todos sin distinción, desde la perspectiva de considerar a la educación como derecho y como bien público social. En dicho documento se concibe la discapacidad como una cuestión de derechos humanos que coloca al

Estado, a través del sistema universitario, como responsable de la provisión de los recursos y ayudas para hacerlos efectivos.

La propuesta se enmarca en la Ley de Educación Superior Nº 24.521/95 (LES) y su modificatoria Nº 25.573/02. En esta última fueron establecidas una serie de condiciones para atender a las personas con discapacidad. Se propone incorporar al artículo 2º de la LES que el Estado "deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad". Se incluye el inciso (f) al artículo 13º de la LES en el cual se expresa que "Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes". Se modifica el artículo 28º, inciso (a) incorporándose la necesidad de atender a las demandas individuales en el proceso formativo, en particular las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad.¹⁴ Finalmente, en el inciso (e) del artículo 29º de la LES en el que se sostiene que las universidades tienen autonomía académica y profesional se agregó, como una atribución, la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.¹⁵

Asimismo, la Ley 26.378/08 adhiere a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. El artículo 1º señala que el propósito de la Convención es promover, proteger y asegurar en las personas con discapacidad el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales así como promover el respeto de su dignidad inherente. Se incluye dentro de este grupo a aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

El Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas, teniendo en cuenta el carácter constitucional de los derechos a enseñar, aprender y trabajar propone el planteo de líneas comunes que, respetando la autonomía universi-

taria, apunten a hacerlos efectivos a todos los ciudadanos. Para esto se plantea el diseño de políticas tendientes a posibilitar el ingreso, la formación y el pleno desenvolvimiento en la vida universitaria de las personas con discapacidad dentro de condiciones de alta calidad y de equidad. Se requieren políticas tendientes a posibilitar el ingreso, la permanencia y los tránsitos flexibles de estos estudiantes bajo el reconocimiento de que no resultan suficientes la enunciación de la igualdad de derechos, el ingreso irrestricto o la gratuidad. El documento elaborado se apoya en lo enunciado por la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008 en el sentido de que el aseguramiento del derecho a la educación demanda que las instituciones generen las estructuras y las propuestas académicas que lo garanticen.

El programa mencionado establece tres componentes en su implementación: uno referido a la accesibilidad física, otro de accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo y un tercer componente de capacitación de los distintos actores de la comunidad universitaria, los dos últimos enmarcados en lo que se denomina accesibilidad académica. Esta última atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular e implica la disposición de la universidad, como institución, para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares.

Como fue sostenido antes, en el propio documento se afirma la necesidad de modificar la formación homogénea replanteando las maneras de enseñar, de evaluar y las formas únicas de vinculación con el conocimiento y el aprendizaje. La propuesta es la eliminación de las tradicionales acciones correctivas y compensatorias a favor de acciones que tengan como destinatario principal a las instituciones y que busquen modificar las relaciones excluyentes y las desigualdades que sostienen la situación de las personas con discapacidad. De igual forma contempla otros grupos reconociendo el derecho a la educación de distintas comunidades culturales y lingüísticas.

El documento finaliza con una serie de objetivos y líneas de acción concretas en dos grandes áreas: Accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo, y

Capacitación de distintos actores de la comunidad universitaria. A través de la primera se procura garantizar el acceso a la documentación, información y a la comunicación en las universidades públicas y, de la segunda, ampliar y profundizar el debate en relación a la discapacidad como objeto complejo en la educación superior, y a las personas como sujetos de la misma. Este último aspecto tiene relevancia por cuanto abarca a los docentes universitarios, a través de objetivos específicos, como la habilitación de espacios de debate, intercambio y construcción participativa sobre la discapacidad contextualizada en cada universidad y para los distintos actores; el fortalecimiento de redes institucionales para articular acciones y recursos; la colocación de la temática como transversal en los diferentes currículos de grado y posgrado; y la formación de grado de los profesionales para promover la contribución desde el campo profesional a la superación de las barreras.

Un reto histórico: los pueblos originarios y otras minorías étnicas

Uno de los grupos sociales que históricamente también ha estado sujeto a situaciones de vulnerabilidad y exclusión es el de los indígenas. En el mes de junio de 2016 la Organización de Estados Americanos aprobó la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas como culminación de un recorrido que comenzó en 1999 en una reunión realizada en Washington (Jozami, 2016). Como expresa Mato las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes constituyen un componente de la herencia colonial que continúa fuertemente enquistado en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Más allá de reformas promovidas, su continuidad está presente en “algunas leyes y políticas públicas y, muy especialmente, en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos y diversos actores sociales, así como también en los modelos universitarios y sistemas de educación vigentes” (Mato, 2016: 23).

En el marco de esa visión homogeneizadora de la formación universitaria las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas formas, en distintos ámbitos, siendo uno de ellos el sistema educativo mediante la exclusión de estu-

diantes y docentes de dichos pueblos así como de sus visiones de mundo, historias, lenguas, ideas y modos de producción de conocimientos y de aprendizaje propios. Estas inequidades y exclusiones que suelen pasar inadvertidas para la mayor parte de los ciudadanos forman parte del sentido común establecido, realidad ante la cual las universidades e instituciones de educación deberían jugar un papel más relevante para revertirlas. En este contexto, en la actualidad se puede reconocer la presencia de una variedad amplia de experiencias en las que participan instituciones de educación superior y comunidades y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes diferentes entre sí que pueden ser conceptualizadas como *por*, *con* o *para* para pueblos indígenas o afrodescendientes (Mato, 2016: 24). Así, se identifican la presencia de programas de inclusión social de indígenas y afrodescendientes en instituciones convencionales (no han sido creadas para dar respuesta a estos problemas); programas de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creados por Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales; proyectos de docencia; investigación y/o de vinculación social desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades o miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes; ejecuciones conjuntas o compartidas por parte de IES y organizaciones de estos grupos sociales; Instituciones Interculturales de Educación Superior que integran los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, siendo una de ellas la denominada occidental-moderna, y que pueden ser creadas por el estado o por organizaciones e intelectuales de pueblos indígenas o afrodescendientes.

En el desarrollo de este tipo de experiencias se reconoce la presencia de diferentes situaciones que generan conflictos o tensiones fundamentalmente relacionadas con las dificultades para incorporar conocimientos, idiomas, docentes y estudiantes de estos grupos en las universidades y otras IES convencionales; la presencia de desacuerdos respecto de los formatos institucionales para dar respuesta a sus derechos en materia de educación superior; y la existencia en las universidades interculturales de grupos con intereses particulares y/o visiones institucionales diversas entre sí que se traducen en disputas de poder.

Políticas institucionales y campos de intervención para la definición de proyectos

Los planteamientos anteriores referidos al reconocimiento de desigualdades estructurales que luego se traducen en problemas de rendimiento en la universidad ante sistemas de enseñanza y evaluación homogéneos, se complejizan aún más, como dijimos, cuando se tiene en cuenta el carácter multicausal de las problemáticas relacionadas con el ingreso, la permanencia y el egreso. En efecto, como se señaló, la configuración tiene que ver con una combinación de variables exógenas y endógenas.

Ezcurra (2011) sostiene que cuando el fracaso académico es atribuido a los estudiantes y no a los establecimientos las acciones habituales son programas dirigidos a los alumnos más que a los docentes; que se ciñen a esquemas de apoyo y orientación, como tutorías; agregados a los cursos regulares y con frecuencia poco conectados con ellos; y focalizados sólo en algunos estudiantes necesitados de asistencia económica, académica y juzgados en riesgo. Se trata de propuestas que no involucran la enseñanza en el aula, transcurren en los márgenes del sistema académico, motivo por el cual la autora las califica como innovaciones periféricas. Según ella las instituciones configuran un condicionante primario para el desempeño académico y la permanencia, teniendo un rol causal concluyente la enseñanza, en un sentido amplio, y en especial en lo que se refiere a las experiencias académicas cotidianas. En este contexto propone una reforma académica profunda que, en principio, incluye dos dispositivos: los Seminarios de Primer Año y las Comunidades de Aprendizaje. Los primeros constituyen una estrategia curricular y didáctica para todos los estudiantes, con el auspicio de pedagogías activas y en colaboración que provocan una mayor implicación de los mismos. Los seminarios de orientación abarcan una variedad significativa de objetivos por cuanto tienen un rol fundamental en el desarrollo de competencias en la transición a través de la enseñanza de habilidades de estudio como toma de apuntes, preparación para exámenes, manejo del tiempo y utilización e investigación en la biblioteca; desarrollan el pensamiento crítico, la expresión oral y escri-

ta; ofrecen información sobre recursos y servicios del establecimiento, y sobre planificación de la carrera y habilidades para aprender a dominar la ansiedad y el estrés. Las Comunidades de Aprendizaje configuran una estrategia académica y social que procura intensificar la interacción entre los alumnos y los docentes y entre las asignaturas con vistas a morigerar la fragmentación del currículo. Se favorece la interacción entre profesores y estudiantes así como la del grupo de pares a través de un trabajo conjunto dentro y fuera del aula.

En un trabajo de investigación realizado en distintas universidades nacionales por García de Fanelli (2015) constató una creciente preocupación por los problemas de abandono fundamentalmente en los sectores más desfavorecidos. También identificó tres tipos de estrategias institucionales desarrolladas por la universidad. En primer lugar, las destinadas a contribuir con la integración social del estudiante en los espacios sociales y académicos de las instituciones y que buscan, al mismo tiempo, contrarrestar la deficiente formación previa. Se trata de los sistemas de tutorías y la capacitación pedagógica de los docentes y tutores pares. En segundo lugar, se ha mejorado el registro académico de los estudiantes, a través de la incorporación de indicadores de seguimiento de la retención y la graduación aunque no son producidos periódicamente ni de público conocimiento y tampoco son usados para el gobierno y la gestión institucional. Por último, en casi todas las universidades existen instrumentos financieros de ayuda económica a los estudiantes que se suman a los programas de becas del gobierno nacional.

El contexto de la ocurrencia de las situaciones descritas y su complejidad, y una política que hace foco en la institución, amerita el esbozo de campos de actuación en los cuales la universidad puede intervenir con el propósito de favorecer la democratización de la educación al mismo tiempo que la eficacia y eficiencia de los establecimientos. La noción de campos de intervención hace referencia a determinados sectores de la realidad institucional que, como espacios sociales, son el resultado de la aplicación de programas y proyectos de acción que contemplen diferentes estrategias y técnicas adecuadas a la situación que se pretende modificar. Las ideas siguientes buscan crear un marco para dos tipos de intervención: aquella en la que el diseño de programas y proyectos para los pro-

cesos de cambio es responsabilidad de los propios actores institucionales involucrados en la temática; o aquel proceso de intervención en el que un agente externo, frente a una demanda específica y desde un saber especializado, analiza el modo de funcionamiento de la organización con el propósito de iniciar un proceso de cambio o modificación de algunos procedimientos o de algunas formas de funcionamiento (Araujo, 2008b). Una mirada amplia desde la perspectiva organizacional ha de atender la formación y prácticas de enseñanza de los docentes; el diseño curricular; las reglamentaciones, particularmente las vinculadas con la certificación de los conocimientos; la organización horaria; la infraestructura y los recursos materiales existentes; y el contexto institucional, incluyendo aquí criterios y mecanismos de admisión de los estudiantes, servicios de información y orientación, apoyo económico y biblioteca. Las respuestas institucionales también requieren de una gestión con capacidad para generar las condiciones necesarias que permitan enfrentar los problemas detectados.

Primer campo de intervención: Transición Escuela Secundaria – Universidad

El concepto de transición que se sostiene es el de transición académica, en referencia a los cambios propios del pasaje de la escuela secundaria a la institución de nivel superior, en este caso la universidad. Esta transición se inicia durante la escuela secundaria, y si bien resulta difícil su culminación, se entiende que va más allá de la elección de la carrera, prolongándose durante las actividades de primer año universitario, lapso en el que los alumnos han de ir aprendiendo a desenvolverse sobre la base de determinados requerimientos de distinto tipo, en algunos casos explícitos y en otros implícitos.

En esta transición pueden ser identificadas tres áreas problemáticas:

- El proceso de elección de la carrera.
- La distancia entre las prácticas de estudio de los alumnos de nuevo ingreso y las exigencias propias de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante universitario.

- La fase previa al ingreso a la carrera, generalmente denominada Curso de Ingreso, como primer espacio organizado sistemáticamente para el contacto con la cultura universitaria y el campo disciplinar y profesional.

Segundo campo de intervención: Primer año de estudios

El primer año de estudios conforma parte de la transición Escuela Secundaria-Universidad desde el punto de vista de los cambios que los estudiantes han de enfrentar en este primer tramo de la formación. Su apertura como campo de intervención autónomo obedece a la necesidad de reflexionar sobre la responsabilidad de la universidad en los éxitos y fracasos de los estudiantes en cuanto integrante de la institución, y de encontrar caminos adecuados a la heterogeneidad para la permanencia y el logro de aprendizajes con los requisitos de calidad propios de este nivel.

En este campo de intervención se identifican al menos tres áreas problemáticas:

- La orientación académica, social y administrativa para facilitar la integración del alumno a la vida universitaria y favorecer la afiliación institucional e intelectual.
- La reflexión sobre las prácticas pedagógicas en el aula para el aprendizaje de los conocimientos, métodos y procedimientos que han sido previstos en el plan de estudios.
- Las condiciones bajo las cuales fue elegida la carrera dada su relación directa con la deserción o retraso académico.

Tercer campo de intervención: Trayecto medio y final de la carrera

Una vez superada la primera etapa, y consolidada la inserción en la universidad, los tramos intermedio y final han de ser provistos de un proceso de orientación tanto académica como laboral.

En este caso se reconocen tres áreas problemáticas:

- Apoyo a la realización de actividades, como los trabajos de tesis o trabajos finales incluidos como requisitos de graduación.
- La transición laboral, esto es, la adopción de la preparación para el trabajo como un eje organizador de la enseñanza y el aprendizaje de los futuros profesionales universitarios.
- La situación económica y laboral de los estudiantes.

Cuarto campo de intervención: Política y práctica académica

La modificación de la experiencia académica en el aula requiere la creación de espacios institucionales que promuevan la reflexión sobre los modelos y estilos de enseñanza. Aquí hay dos aspectos que se entrecruzan cuando se trata de pensar en la concreción de este propósito. Uno de ellos es el referido a la jerarquización de la transmisión de conocimientos -en sentido genérico para aludir a la actividad de enseñanza- como una práctica que ha de ser evaluada tanto en sus condiciones de realización como en términos de sus resultados. El otro demanda una tarea sistemática de formación e indagación sobre la docencia basada en diversas disciplinas que colaboran en la comprensión, justificación, organización y desarrollo de la enseñanza. Los cuerpos de conocimientos que abordan la multidimensionalidad de esta práctica -en la que intervienen dimensiones políticas, administrativas, psicológicas, sociológicas, históricas, laborales, disciplinares y didácticas- constituyen marcos de análisis e intervención con capacidad para justificar y argumentar -sobre bases más sólidas- las decisiones, tanto dentro como fuera del aula.

Aquí pueden ser mencionadas dos áreas de problemas:

- La política académica institucional en términos de la importancia asignada a la enseñanza y sus resultados.
- La formación de los docentes para afrontar los desafíos de la enseñanza teniendo en cuenta las características de los estudiantes en términos de su heterogeneidad.

Quinto campo de intervención: Planes de estudios e instrumentación

Los planes de estudios universitarios constituyen la norma más importante que regula el tránsito de los alumnos por la organización universitaria. La cantidad de materias durante un cuatrimestre o un año, la carga horaria de cada una, el sistema de correlatividades que plantea, la presencia de prácticas fuera de la institución o los requisitos finales de graduación, son los aspectos más decisivos a la hora de observar los factores que pueden favorecer u obstaculizar el recorrido académico.

Los espacios de trabajo identificados para intervenir en este campo son los siguientes:

- El diseño de los planes de estudios en términos de distribución de materias anuales y cuatrimestrales, el sistema de correlatividades y la carga horaria desde el punto de vista de una concepción del currículum como una hipótesis que se pone a prueba y evalúa en la práctica.
- La instrumentación de los planes de estudios, atendiendo principalmente el régimen de evaluación y acreditación, y la organización de los horarios para asistir a las diferentes instancias formativas previstas.
- Reglamentaciones académicas que regulan las condiciones de ingreso, permanencia y egreso en la universidad.

Sexto campo de intervención: Bienestar Estudiantil

El relevamiento de las condiciones económica, laboral y de salud de los estudiantes es fundamental para brindar apoyos que ayuden a la permanencia y la graduación. Puede señalarse dos áreas en este caso:

- La política de becas de ayuda económica en función de las necesidades particulares.
- Las políticas de salud, apoyo psicopedagógico, de deporte y recreación como estímulos a la permanencia dentro de la universidad.

Séptimo campo de intervención: Información actualizada acerca de los estudiantes

La institución universitaria cuenta con datos de alumnos universitarios que generalmente son relevados en el momento de la inscripción a la carrera. Otros tienen que ver con el registro administrativo sobre el cumplimiento de los requisitos propios de los planes de estudios. En ambos casos se trata de información que no es utilizada como insumo para pensar la política institucional sobre los problemas de la docencia y la enseñanza universitaria en el aula.

Aquí podrían ser señaladas tres áreas hacia las cuales habrían de orientarse los esfuerzos:

- El diseño de instrumentos para la recolección de datos sobre los estudiantes que sean de utilidad para la comprensión de su desempeño académico.
- La política de selección, comunicación y uso de la información recogida por parte de los actores institucionales comprometidos con la gestión de la formación y la enseñanza en el aula.
- La investigación académica existente en las universidades como insumo para la comprensión de la realidad institucional.

Reflexiones finales

En la actualidad puede afirmarse que los problemas de ingreso, permanencia y egreso han sido diagnosticados por la política universitaria nacional y, en mayor o menor medida, están siendo abordados, a través de proyectos de investigación centrados en instituciones particulares y con políticas nacionales e institucionales puntuales para morigerarlos. De igual manera, las universidades cuentan con más información sobre los estudiantes universitarios potencialmente útil para la toma de decisiones. No obstante, se advierten limitaciones que no son sencillas de sortear en el contexto de las universidades actuales.

En primer lugar, las investigaciones desarrolladas en las universidades están dispersas y sus perspectivas de análisis quedan circunscritas a las definiciones de los grupos de investigación que las llevan a cabo lo cual permite la complementa-

riedad pero restringe las posibilidades de comparabilidad. De igual modo el intercambio y el diálogo de estos grupos son escasos para avanzar en una perspectiva explicativa más amplia.

En segundo término, se carece de investigaciones sobre el impacto de las estrategias utilizadas para el mejoramiento de la retención y la graduación de los estudiantes que abarquen un abanico amplio y heterogéneo de universidades y disciplinas. Este tipo de proyectos sería de fundamental significación, atendiendo las múltiples causas que configuran los problemas y la realidad particular de los establecimientos.

Finalmente, se observa falta de diálogo y comunicación entre la investigación académica y los equipos de gestión en diferentes niveles de la organización. A esto se agrega la carencia de sistematización e interpretación de información disponible en las instituciones sobre los estudiantes y con ello la imposibilidad de convertirla en insumos de relevancia para la toma de decisiones institucionales.

Recibido: 17/12/2016

Aceptado: 27/12/2016

Notas

¹ Para la elaboración de este apartado se han tenido en cuenta los Anuarios de Estadísticas Universitarias 1999, 2000, 2004, 2005, 2006, 2009, 2010, 2012 y 2013 de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina y Fernández Lamarra (2003).

² Los datos han sido extraídos de J. C. del Bello, O. Barsky y G. Giménez (2007) y del Anuario de Estadísticas Universitarias 2013.

³ En el caso del Anuario 2014 sólo han sido publicados algunos capítulos razón por la cual se toman los datos del año anterior.

⁴ Tasa neta de escolarización: Cantidad de estudiantes universitarios entre 18 y 24 años dividido la población total entre 18 y 24 años. Tasa bruta de escolarización: Cantidad de estudiantes universitarios dividido la población total entre 18 y 24 años. Tasa bruta de escolarización de Educación Superior: Cantidad de estudiantes de educación superior dividida la población total entre 18 y 24 años. Los datos correspondientes a educación superior incluyen estudiantes de pregrado y grado universitario y terciarios no universitarios.

⁵ El rango poblacional de 20-24 años es compatible con definiciones internacionales de la (OCDE). Para que sea representativo de la población argentina se amplía a 18 a 24 años.

⁶ El concepto designa la representación que las diversas clases sociales tienen en la población universitaria. Según Chiroleu (2012) se traduce en un reclamo de ampliación de las bases sociales de la universidad que, aunque en el discurso incluye el ingreso, la permanencia y la graduación, frecuentemente es entendida en términos formales como ampliación del acceso. Esta perspectiva de análisis busca contener las demandas de la sociedad en su conjunto en instituciones clásicas, desentendiéndose del hecho de que grupos sociales con capital económico, escolar y cultural diverso tienen diferentes posibilidades de éxito en el circuito educativo. Cabe señalar que en este artículo el concepto de democratización se entiende como posibilidad de ingreso y egreso a la universidad de poblaciones diferentes y desiguales en

términos de capital socioeconómico y cultural, sexo o raza u otro factor que pudiera generar la desigualdad.

⁷Diario El Litoral, Educación, 27 de marzo de 2013.

⁸Según Chiroleu (2012) el concepto de inclusión parte de reconocer que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente a ser valorizado. Se apunta a incluir en la universidad una diversidad racial, cultural y sexual similar a la que existe en la sociedad con el propósito de remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad por la que atraviesan esos grupos.

⁹Se incluye una referencia de Sipes por cuanto si bien alude a la escuela secundaria, puede hacerse extensiva a la universidad: "La escuela, como espacio social, participa tanto de manera deliberada o como involuntaria de esas concepciones que consideran las diferencias como deficiencias. Promoviendo situaciones de selección, clasificación y, por ende, nominación que no logran advertir de qué manera dejan su huella los procesos de construcción de la identidad. Esos procesos de segregación y discriminación pueden verse replicados de múltiples y disímiles maneras en los contextos escolares, en tanto los profesionales que se desempeñan dentro del contexto educativo en su carácter de agentes sociales, producen y reproducen conceptualizaciones y prenociones que al permanecer invisibilizados, se convierten en discurso que opera en el habitus". (Sipes, M. 2013: 276) La autora cita una referencia de Carina Kaplan "(...) la desigualdad social y educativa se enmascara bajo una suerte de potencial individual o colectivo dado a unos y negado a otros, por naturaleza" (:276).

¹⁰En otro trabajo fueron clasificadas las variables en exógenas y endógenas a la institución universitaria. Las primeras referidas al nivel socioeconómico y educativo de los padres, a la condición de actividad económica del estudiante, la formación académica previa, las aspiraciones y motivaciones individuales y familiares. Las segundas incluyen las políticas de orientación vocacional y de admisión de los estudiantes, el tipo de carrera, las dificultades implicadas y el rendimiento en la educación secundaria, la duración del plan de estudios y la flexibilidad, las regulaciones sobre la condición de alumno y de cumplimiento de requisitos mínimos de rendimiento académico, la conformación y las condiciones pedagógicas del cuerpo docente, y la infraestructura edilicia, el equipamiento y los servicios de biblioteca. (Araujo, 2008a)

¹¹El análisis del Anuario de Estadísticas Universitarias del año 2013 pone en evidencia que en las universidades argentinas de gestión estatal el 57.3% corresponde a mujeres y el mayor porcentaje de egresados también corresponde a las mujeres. Sin embargo, hay disciplinas como las ingenierías en las que el 77% son varones razón por la cual la Universidad Tecnológica Nacional tiene un bajo porcentaje de estudiantes mujeres (21.3%).

¹²La reunión se llevó a cabo entre los días 5 y 6 de septiembre de 2011 con sede en la Universidad Nacional de Tucumán

¹³Dicho programa fue aprobado por Resolución Nº 426/07 del Consejo Interuniversitario Nacional.

¹⁴El artículo 28º fue redactado como sigue: "Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes, 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 las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad*, y a los requerimientos nacionales y regionales". El resaltado es nuestro.

¹⁵El inciso (e) del artículo 29º quedó redactado del siguiente modo: "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*". El subrayado es nuestro.

Bibliografía

ARAUJO, S. (2008a) "Características del proyecto de investigación". En Araujo, S. (coord.) *Formación universitaria y éxito académico: estudiantes, disciplinas y profesores*. UNICEN. Tandil, Argentina.

ARAUJO, S. (2008b) "Quiénes ingresan y quiénes permanecen en la Universidad. Un panorama general de los estudiantes de la UNCPBA". En Araujo, S. (coord.) *Formación universitaria y éxito académico: estudiantes, disciplinas y profesores*. UNICEN. Tandil, Argentina.

- ARAUJO, S, CORRADO, R., WALKER, V. (2010) "¿Qué condiciones favorecen u obstaculizan la permanencia en la universidad? Una indagación en los alumnos de carreras de ingeniería". *Segundas Jornadas Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas*, Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.
- BLANCO, M. (2011) "El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo", *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 5 N° 8, 5-31.
- BRUNNER, J. J. (1990) *La educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, Chile.
- BRUNNER, J. J. (1993) "Estado y educación superior en América Latina". En NEAVE, G y VAN VUGHT, F. *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Gedisa, Barcelona, España.
- CARLI, S. (2008) "Visiones sobre la universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad", *Revista del Instituto de Investigaciones en ciencias de la educación*, Año XVIII° 26, 107-129.
- COMISIÓN INTERUNIVERSITARIA (2016) Discapacidad y Derechos Humanos. Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación. Disponible en:
www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/programacyddhh_cin20112.doc. (consulta: 15 de noviembre de 2016).
- CHIROLEU, A. (2012) "Expansión de las oportunidades, inclusión y democratización universitaria". En CHIROLEU, A. SUASNÁBAR, C y ROVELLI, L. *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*, IEC-UNGS, Los Polvorines, Argentina
- DEL BELLO, J. C., BARSKY, O. GIMÉNEZ, G. (2007) *La Universidad Privada Argentina*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, Argentina. Diario El Litoral, Educación, 27 de marzo de 2013.
- DUBET. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona, España.
- ESTADÍSTICAS UNIVERSITARIAS ANUARIOS (1999, 2000, 2004, 2005, 2006, 2009, 2010 y 2012 y 2013. Secretarías de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina.
- EZCURRA, A. M. (2011) *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. IEC-UNGS, Los Polvorines, Argentina.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2003) *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Eudeba-UNESCO-IESALC, Buenos Aires, Argentina.
- GARCÍA de FANELLI, A. M. (2004) "Indicadores y estrategias en relación con las graduación". En Carlos Marquis (comp.) *La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2015) "Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas", *Debate Universitario*, N° 7, pp. 7-24.
- JOZAMI, A. (2016) "Palabras Preliminares" en MATO, D. (coord.), *Educación y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. EDUNTREF. Buenos Aires, Argentina.
- KROTCSH, P. (2009) *Educación superior y reformas comparadas*. B Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.

- LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR Nº 24.521/95. Ministerio de Cultura y Educación. Presidencia de la Nación. República Argentina.
- LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR Nº 25.573/02, modificación de la Ley Nº 24.521/95. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. República Argentina.
- LEY Nº 26378/08 Presidencia de la Nación. República Argentina.
- LÓPEZ, E. (2005) *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires, Argentina.
- MALINOWSKI, N. (2008) "Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México", *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 6 N°2, pp. 801-819. Disponible en:
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>. (consulta: 3 de febrero de 2009)
- MATO, D. (2016) "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos" en MATO, D. (coord.), *Educación y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Buenos Aires, EDUNTREF, Argentina.
- MILLER, D. y ARVISU, V. (2016) "Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio". *Revista de la Educación Superior*. Vol. XIV, N°177, 17-42.
- PARRINO, M. del C. (2014) *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*. Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- SIPES, M. (2013) "Construcción de subjetividad, nominación social y diagnóstico escolar. El poder simbólico de las palabras" en KAPLAN, C. (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- TEDESCO, J. C. (2005) Prólogo En: *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPÉ-UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

Trabalho docente em Universidades Públicas - olhares cruzados: Brasil e França

Academic work at Public Universities – a comparative analysis: Brazil and
France

*Aparecida Neri De Souza**

Resumo

Este texto faz a análise comparativa sobre o sentido social das mudanças do trabalho de professores e professoras universitários no estado de São Paulo (Brasil) e na região metropolitana de Paris (França), considerando as formas que tais mudanças assumem na organização e nas condições de trabalho. Indaga sobre as formas precárias e flexíveis do trabalho e do emprego, sob diferentes aspectos, de professores em universidades públicas e sobre o papel do Estado e das políticas públicas na organização do trabalho docente e nas condições em que esse trabalho se concretiza. Finalmente, aponta que a precariedade no trabalho é fonte de insegurança, fragilidade e dependência e adquire diferentes contornos tanto no Brasil como na França.

Palavras-chave: Professores; organização e condições de trabalho; universidades públicas; Brasil e França; relações de trabalho.

Abstract

This study presents a comparative analysis of the social significance of changes in the work of university professors of both genders in the State of São Paulo (Brazil) and in the metropolitan region of Paris (France), considering the forms those changes have taken in the conditions and organization of their works. It is also an inquiry into the precarious and flexible forms of work and employment of public university professors, from different aspects, and into the role of the State and public policies in the organization of academic work and the conditions under which that work is realized. Finally, it identifies the precariousness nature of that work as a source of insecurity, fragility, and dependency that takes on different contours in the contexts of Brazil and France.

Key words: Professors; working conditions and organization; public universities; Brazil and France; labor relations

NERI DE SOUZA, A (2017) "Trabalho docente em Universidades Públicas - olhares cruzados: Brasil e França", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 63-85. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

*Socióloga, professora e pesquisadora na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Sociais e Educação. Pós-Doutora – sociologia trabalho e educação - na equipe Genre, Travail et Mobilités (GTM), vinculado ao Centre National de Recherches Scientifiques (CNRS), Université Paris 10.
E-mail: ansouza@unicamp.br

Apresentação

Este artigo pretende analisar comparativamente as condições nas quais o trabalho docente se concretiza nas universidades públicas no Brasil (estado de São Paulo) e na França¹. O objetivo principal da pesquisa é analisar comparativamente o sentido social das mudanças no trabalho de professores e professoras universitários, no estado de São Paulo (Brasil) e na França, considerando as formas que tais mudanças assumem na organização e nas condições de trabalho. Para tanto, metodologicamente, o artigo privilegia a análise comparativa internacional de políticas públicas e organização do trabalho entre os dois países com trajetórias históricas diferenciadas.

As análises comparativas constituem uma forma de conhecimento fundamental nas Ciências Sociais, seja para analisar os fatos sociais contingentes, seja para construir categorias sociológicas. Cada uma das universidades analisadas constitui uma configuração histórica e cultural (Elias, 1980). A comparabilidade não se aplica diretamente aos fenômenos ou aos seus objetos particulares comparados, ela se aplica ao conjunto dos fenômenos que constituem as “coerências” e as inter-relações entre os países, os professores e as universidades (Op.cit). Assim, a identificação dos processos que estruturam as relações de trabalho não pode ser reduzida aos particularismos de cada país e de cada universidade pesquisados, mas é remetida às dimensões históricas e sociais das transformações no mundo do trabalho.

Da perspectiva teórica e metodológica, trata-se da análise dos significados das noções de modernização, precariedade e precarização do trabalho no Brasil e na França. Tais noções questionam o papel das instituições políticas na estruturação das relações e na organização do trabalho. ¿Como compreender a precariedade – empregos precários – e as formas de precarização do trabalho docente – empregos estáveis – nas universidades nos dois países? Somos desafiados a compreender os modos de ser da precarização que, desde o século passado, o mundo do trabalho experimenta. A precarização como um processo de institucionalização da instabilidade pode ser vivenciada ora como trabalho temporário, eventual ou intermitente, ora como questionamento da qualificação e do reconhecimento social no trabalho

(Bresson, 2012). Há uma pluralidade de conceitos e métodos de investigação sobre as mudanças no mundo de trabalho. Na pesquisa em desenvolvimento e neste artigo tomo como referência quatro autores: Danièle Linhart (2007a, 2007b, 2008, 2009, 2015), Richard Sennet (2001), Robert Castel (1998) e Ulrich Beck (2001).

Beck (2001) argumenta que a modernização é acompanhada pela ampliação da intensidade dos processos de individualização no mercado de trabalho. Por esta interpretação, a instabilidade seria inerente à dinâmica social e política das sociedades capitalistas contemporâneas. Sennet (2001) aborda os aspectos negativos das mudanças, que são responsáveis pela deterioração das situações de emprego e de trabalho; e opõe dois universos que coexistem: o trabalho estável protegido e o trabalho precário. Castel (1998) compreende que há uma multiplicação aleatória de formas de emprego desenvolvendo processos de vulnerabilidade social e ameaçando o fundamento da coesão social. Linhart (2008, 2009) discute a emergência de novo modo de ser da precarização, aquela que atinge também os trabalhadores com emprego estáveis. A precariedade do trabalho não é apenas a ausência de reconhecimento e de perspectiva de trabalho, mas o confronto com exigências cada vez maiores no trabalho e a preocupação permanente de estar em condições de atender às exigências.

Para Linhart (2009), estaríamos diante da “precariedade subjetiva”, pois professores estáveis não se sentiriam “verdadeiramente protegidos e seguros de poder conservar seu posto de trabalho”:

“À savoir, le sentiment de ne pas maîtriser son travail, de devoir sans cesse développer des efforts pour s’adapter, pour remplir les objectifs fixés, pour ne pas se mettre en danger ni physiquement, ni moralement (dans le cas d’interactions avec des usagers, des clients). C’est le sentiment de ne pas avoir de recours en cas de problèmes graves de travail, ni du côté de la hiérarchie (de plus en plus rare, de moins en moins disponible et pas toujours compétente en fonction d’une mobilité systématique), ni du côté des collectifs de travail qui se sont effilochés avec l’individualisation systématique des salariés et leur mise en concurrence. C’est aussi un sentiment d’isolement, d’abandon ou de solitude. C’est la perte de l’estime de soi en lien avec le sentiment de ne pas maîtriser son travail, de ne pas être à la hauteur, de faire du mauvais travail, de ne pas mériter son poste. C’est ainsi souvent la peur, l’anxiété, le sentiment d’insécurité que l’on nomme commodément le stress. La “précarité subjective” c’est le sentiment diffus d’être contraint, un jour ou l’autre de commettre, pour atteindre ses objectifs et pour faire correctement son travail, des erreurs qui pourraient justifier un licenciement.

L'essor du licenciement pour motif personnel (sorte de négociation entre l'employeur et le salarié qui se traduit par un départ consenti de ce salarié sous forme de licenciement) est probablement paradigmatique : le salarié est acculé par ses supérieurs à déclarer forfait, parce qu'il ne se sent pas à sa place dans un travail qui repousse toujours les limites. De ce fait la « précarité subjective », ce sentiment de n'être jamais protégé d'une perte subite d'emploi, rejoint la précarité objective". (p. 10)

Assim, a precariedade, nos termos de Danièle Linhart, é vivenciada como sentimento difuso –de ser obrigado, em nome da autonomia e da responsabilização, a atingir objetivos e metas que intensificam de forma espetacular os ritmos de trabalho. Por vezes é traduzida, pelos professores, como ansiedade, medo, insegurança, sofrimento, mal-estar, que conduzem ao estresse e ao adoecimento, e se inscreve em relações de trabalho ditas modernas.

O campo empírico no Brasil é constituído pelas três universidades públicas estaduais em São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934²; Universidade Estadual Paulista (UNESP), criada em 1976 pela reunião dos Institutos isolados de ensino superior do estado de São Paulo, situados em diferentes cidades do interior³; e a Universidade de Campinas (UNICAMP), criada em 1966⁴. As três universidades estaduais são vinculadas à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e possuem autonomia acadêmica e financeira. O campo empírico na França é constituído pelas universidades na região metropolitana de Paris, enfocando os professores da área de sociologia e ciências da educação.

O texto aqui apresentado desdobra-se em três eixos: (1) as formas que assume o trabalho de professores nas universidades públicas; (2) as formas precárias e flexíveis do trabalho e do emprego, sob diferentes aspectos, de professores nas universidades públicas; (3) o Estado e as políticas de emprego de professores nas universidades públicas: organização e condições de trabalho.

As formas que assume o trabalho de professores nas universidades públicas no Brasil

O processo de gerenciamento do trabalho, no que tange às suas orientações e práticas, é frequentemente expresso como inevitável e necessário à modernização

para o bem comum (Tanguy, 2011). Assim, o conteúdo desse processo, bem como suas implicações nas relações de trabalho, é a centralidade desse item.

A reestruturação do capitalismo, nas três últimas décadas, privilegiou os mercados financeiros; e, nessa direção, as fusões, as incorporações ou as aquisições de grandes empresas multinacionais foram realizadas com o suporte legal das políticas –fiscais e sociais– dos Estados nacionais. Dentre essas políticas, destacam-se aquelas que possibilitam e incentivam a flexibilização do trabalho; isto é, aquelas que propiciaram as contratações temporárias e eventuais, as jornadas e os horários flexíveis. Nesse processo de reestruturação, a empresa capitalista privilegia, ao menos no plano do discurso, o trabalhador que demonstra ser capaz de iniciativa, criatividade, reatividade e flexibilidade. Essas políticas não ficam restritas ao setor privado, pois atingem igualmente o setor público e o trabalho de professoras e professores nas universidades.

Assim, as orientações gerenciais se organizam fundamentadas na perspectiva da racionalização, das variáveis econômicas e do controle sobre os trabalhadores. Elas respondem às lógicas empregadas pelos produtores do pensamento gerencial elaborado pelos escritórios de especialistas (*think-tanks*) internacionais e nacionais e dos altos dirigentes das empresas (Boltanski & Chiapelo, 1999). A ideologia é elaborada segundo um modelo social próprio, de acordo com o qual os atores são envolvidos pelos riscos, pelas normas e pela qualidade do trabalho. Há um padrão de racionalização – movido pelas noções de eficácia, eficiência e produtividade que funcionam como técnicas de controle social (Ianni, 1997) –que contamina todas as relações, os grupos e as instituições sociais públicas e privadas.

O Estado tem papel relevante na elaboração de projetos políticos que implicam em mudanças nas relações e na gestão do trabalho, tanto no setor público como no privado. Nos dois países o Estado mantém um papel de regulação das relações econômicas.

O setor público, tanto no Brasil como na França, tem incorporado os princípios e os métodos de gestão desenvolvidos no setor privado. Autores como Danièle Linhart (2009), Jean Pierre Durand (2004), Marie-Anne Dujarier (2006), Vicent de Gaulejac (2014), na França; e Roberto Heloani (2003), no Brasil, têm estudado

sociologicamente o fenômeno, colocando em evidência a ideologia “gerencial”, bem como suas práticas na organização do trabalho e na *racionalização das subjetividades*.

As novas formas de gerenciamento aparecem associadas, nos dois países, à modernização que designa um conjunto de mudanças em diferentes esferas da vida social, em especial nas relações de trabalho e na organização de trabalhadores (as). Nessa direção é possível colocar em perspectiva comparativa os sentidos das novas formas de gerenciamento do trabalho e, em última instância, o sentido social desse processo de modernização que, tal como descrito, foi impulsionado pela ação do Estado no Brasil. E as marcas da herança histórica colonial engendraram um movimento contraditório, observado pelo crescimento da produtividade, mas com a manutenção das desigualdades sociais. As relações de gênero permanecem também desiguais, apesar de conquistas recentes nas relações de trabalho por parte das mulheres.

Os novos métodos de gestão do trabalho elaboram o discurso centrado na valorização das qualidades, das competências e da capacidade de iniciativa, de forma a criar condições para o envolvimento, como mobilização da subjetividade dos trabalhadores (as) singularmente considerados (as), individualizando-os (as).

A modernização aparece associada à concepção do trabalho com maiores competências, com maior engajamento da subjetividade e da individualização e a espaços hierárquicos mais reduzidos. É possível inferir que se trata, atualmente, de mobilizar cada professor para “fazer uso de si mesmo” da forma mais eficaz possível, segundo critérios selecionados. O referido espaço de autonomia nos discursos de gestão é fechado por objetivos fixados e acordados, procedimentos e métodos estandardizados e metodologias impostas. Autonomia contraditória, pois permite o controle do trabalho docente de forma que os professores aceitem a instrumentalização de sua atividade e de sua subjetividade. Esse controle se dá por meio de uma ofensiva ideológica e ética destinada a realizar o consentimento; mas também por meio da “desconstrução” ou do “desarmamento”, que toma a forma de um ataque às regras dos ofícios, dos conhecimentos e da experiência docente

mediante a mudança permanente que conduz à precarização subjetiva (Linhart, 2015).

Observam-se inúmeras contradições, nas quais os professores enfrentam a maior eficácia nas formas de controle; os tênues limites entre tempos e espaços públicos e privados; a flexibilização do emprego, da jornada e dos tempos de trabalho. No Brasil, as evidências empíricas apontam que as intervenções do Estado nas relações de trabalho se dão na definição de normas que enfatizam, contraditoriamente, a desregulamentação, tornando o direito do trabalho mais flexível. O sentido geral das políticas públicas aponta para as relações de dominação liberal conservadora, com implicações negativas no mercado de trabalho, tais como a predominância de contratos temporários.

Embora nas universidades públicas brasileiras (assim como nas francesas) os concursos devam ser a única forma de ingresso na carreira docente, elas não abandonaram a forma de ingresso por processos seletivos. Esses processos⁵ têm sido utilizados para recrutar professores com contratos de curta duração, emergenciais ou temporários, para substituir professores afastados ou para suprir postos de trabalho vagos; portanto, são empregos temporários. Em geral, as atividades dos professores temporários são as mesmas dos docentes efetivos, ou seja, todos se ocupam de ensino, pesquisa e extensão. Não há dados disponíveis até o momento sobre o número de professores temporários nas três universidades públicas brasileiras⁶. As contratações temporárias são realizadas para uma jornada de trabalho de 12 horas semanais de trabalho, equivalente ao Regime de Trabalho Parcial (RTP). Embora os contratos por tempo determinado, como necessidade de trabalho temporário de interesse público, sejam uma exceção disposta na Constituição Brasileira de 1988, na prática eles permanecem como política de emprego para a reposição de professores nas três universidades públicas.

No momento atual, a gestão do trabalho enfatiza o consentimento dos professores por meio de práticas de individualização, engajamento e responsabilização. Entretanto, é possível observar que os conflitos continuam numerosos, ainda que permaneçam frequentemente localizados. Trata-se de movimentos sociais, em especial sindicais, que questionam o papel, não apenas, das instituições

políticas na estruturação do mercado de trabalho, mas também, da universidade pública. Há fortes evidências, nas pesquisas realizadas por Souza (2013a, 2013b), de resistências ao processo de racionalização técnica, isto é, à individualização, à precariedade e à flexibilidade das relações de trabalho. Essas resistências podem ser observadas pelo número de greves, grevistas e de jornadas não trabalhadas, a partir de meados da primeira década dos anos 2000 (Souza & Trópia, 2015). Autores como Armando Boito e Paula Marcelino (2010) afirmam que haveria um novo ciclo de greves, indicando uma vitalidade do movimento sindical no Brasil.

As mudanças na organização e nas condições de trabalho dos professores, no Brasil, são informadas pelas alterações nas relações de trabalho no setor público, historicamente flexíveis; entretanto, nestas três últimas décadas, houve uma ampliação da flexibilidade que afetou, sobremaneira, o trabalho e o emprego de professores (Venco, 2014; Souza, 2013a, 2013b). De forma geral, as relações de trabalho no setor público se expressam no campo político e jurídico, reforçando disputas e relações políticas e ideológicas, produzindo configurações grevistas diferenciadas entre o setor público e o privado. Se comparado com o setor privado, podemos afirmar que há, inclusive, um baixo grau de institucionalização das relações de trabalho no setor público, pois, ainda que, no Brasil, a Constituição Federal (1988) garanta o direito à sindicalização dos funcionários públicos, os governos não têm a obrigação legal de negociação coletiva e não há, portanto, acordos ou dissídios como os praticados no setor privado. A contrapartida às reivindicações sindicais dos funcionários públicos depende de encaminhamentos, pelos governos, de projetos de lei, decretos e outros dispositivos legais para as Assembleias Legislativas estaduais ou para o Congresso Nacional; e, portanto, os governos podem conduzir as reformas trabalhistas sem levar em conta os sindicatos. Ainda que negociação coletiva e direito à sindicalização de funcionários públicos sejam questões distintas, estão articuladas. Se ainda falta o reconhecimento dos processos de negociação e convenções coletivas, também não foi conquistado pelos funcionários públicos o direito à greve (Souza & Trópia, 2015).

Na França, durante os últimos 30 anos, a paisagem sindical tem vivenciado constantes mudanças: de um lado, diminui a sindicalização operária; de outro,

amplia-se a sindicalização nos quadros profissionais, concentrando o sindicalismo no setor público. Há um movimento de recomposição dos sindicatos, com a criação de novas organizações sindicais, como Solidaires, Fédération Syndicale Unitaire, entre outras. Além disso, novos atores coletivos surgiram, como os observatórios sobre o estresse e a mobilidade forçada, e os movimentos associativos, que renovam as formas clássicas de militantismo, das quais se destacam, entre os professores e pesquisadores, os movimentos *Sauvons la recherche* e *Science en Marche*.

As formas precárias e flexíveis – sob diferentes aspectos – de emprego e trabalho de professores nas universidades públicas no Brasil e na França

No Brasil, multiplicam-se os contratos flexíveis e precários, mediante bolsas e programas de estágio docente, contratos temporários para substituição de professores; o trabalho docente se intensifica não somente em decorrência da supressão de postos de trabalho após a aposentadoria de professores, mas também pelas políticas de avaliação, que impõem um “produtivismo” acadêmico. O debate estabelecido no âmbito sindical –associações sindicais da USP, da UNICAMP e da UNESP tem apontado que o movimento de precarização, flexibilização e intensificação do trabalho tem conduzido a processos de adoecimento dos docentes e/ou a aposentadorias⁷. Também a pesquisa realizada por Waldemar Sguissardi e João dos Reis Silva Junior (2009) evidencia o mesmo movimento nas instituições de ensino superior públicas federais. O trabalho se torna permeável à precariedade e ao sofrimento relacionado à desagregação das respostas coletivas às agressões que os professores sofrem no trabalho.

Os professores se mobilizam o tempo todo para dar conta do trabalho solicitado, para conciliar as inúmeras atividades –docência, pesquisa, publicações, orientações, administração, entre outros– com objetivos de produtividade e qualidade, que lhes são impostos e nem sempre são compatíveis (Sguissardi & Silva Junior, 2009). É preciso dar provas, o tempo todo, de que são competentes e produtivos, pois são também constantemente avaliados, comparados e julgados.

Nessa direção, o sentimento de fracasso se traduz em adoecimento e evidencia as incertezas que pesam sobre os professores, fundamentos do sentimento de precariedade vivenciado pelos professores.

“Nas universidades públicas brasileiras, a aplicação de métodos empresariais de produção, os quais implicam controle do trabalho por meio de sucessivas avaliações do professor, sempre vinculadas a critérios quantitativos, e a sobrecarga laboral relacionada a obrigações de ordem burocrática (tais como produção de diversos relatórios e projetos) e maior número de alunos, tem produzido forte impacto na saúde física e mental dos docentes. Pesquisas associam o produtivismo acadêmico ao estresse laboral”. (Pita, 2010: 14)

Na França, a precariedade atinge também os professores e os pesquisadores que trabalham nas instituições de ensino e pesquisa no setor público⁸. Os professores estáveis (*titulaires*) se dividem em *professeurs* e *maîtres de conférences* e trabalham nas universidades e nas grandes escolas; e, embora haja ainda professores assistentes, eles estão em vias de extinção. Os diretores e os encarregados de pesquisa que trabalham nos centros de pesquisa⁹ possuem estabilidade no emprego. Entre os efetivos há também os professores do ensino secundário alocados para trabalhar no ensino superior e o pessoal não docente¹⁰ nas universidades e nos centros de pesquisas.

Os contratos temporários – *Attaché temporaire d'enseignement et de recherche* (ATER) – estão presentes nas atividades de ensino e de pesquisa; de forma geral envolvem doutorandos e pós-doutorandos com contratos com duração de um ano, renováveis por mais um ano para as atividades de ensino. Mais da metade dos temporários é de contratados para trabalhar em tempo parcial, mas podem ser empregados em tempo completo (192 horas-aula anuais), e seu salário corresponde a 2/3 do salário de *maître de conférences*. Os doutorandos (*allocataires*) podem receber, também, uma bolsa/salário concedida pelo Estado, equivalente ao salário mínimo (SMIC), por um período de até três anos, para desenvolver suas pesquisas e tese de doutoramento; e, neste caso, trabalham 64 horas de aula por ano e participam de programas de formação para a docência no ensino superior no Centro de Iniciação ao Ensino Superior (CIES). Os doutorandos podem usufruir de bolsas de estudo do setor privado, concedidas por meio da *Convention Industrielle de Formation para la Recherche* (CIFRE), para pesquisas de interesse

das empresas financiadoras. Finalmente, há os *vacataires* do ensino ou “responsáveis por curso”, remunerados por hora, que podem ministrar aulas, e os *vacataires* trabalhando em laboratórios ou grupos de pesquisa com atividades pontuais. Portanto, há uma miríade de empregos precários nas universidades públicas francesas (Geay, 2009, 2013; Musselin, 2008; P.È.C.R.E.S, 2011).

Desde 2007, há uma reforma universitária em curso na França. Iniciada no governo de Nicolas Sarkozy (de maio de 2007 a maio de 2012, do Partido União por um Movimento Popular/ UMP) e se manteve no governo de François Hollande (de 2012 até, do Partido Socialista/PS). Em 2007 foi aprovada a *Loi Libertés et Responsabilités* (LRU) que, segundo o sindicato majoritário da Educação Superior (SNESup-FSU), ao invés de assegurar autonomia e independência às universidades, contraditoriamente reforçou sua dependência em relação ao governo, pois, por essa lei, elas são responsáveis pela gestão acadêmica e financeira (salários e patrimônio). Como não há vinculação de impostos para a organização dos orçamentos das universidades, e foi mantido o percentual de recursos já alocados no ano anterior, a lei obrigou-as a reduzir consideravelmente os postos de trabalho. Tal redução conduziu a uma crise do emprego “científico”, pois não foram repostos os postos de trabalho vagos decorrentes de aposentadorias e de transferências. A estimativa é de que mil e quinhentos postos tenham sido suprimidos (Geay, 2009). Simultaneamente, privilegiaram-se as avaliações de desempenho dos professores realizadas internamente pelos pares (op.cit). De janeiro a maio de 2009, os professores e os pesquisadores realizaram uma greve contra a reforma em curso e os decretos de “ajustamento da LRU” expressos na modularização do trabalho docente. Por essa lei, as universidades priorizariam a atividade de ensino em detrimento da atividade de pesquisa, o que, segundo os professores entrevistados, levou à supressão de postos de trabalho. Pela modularização, cada professor poderia trabalhar em tempo completo com atividades de ensino (192 horas-aula por ano). Os professores que eram avaliados por seus pares como “não publicantes” deveriam, pela modularização, trabalhar duas vezes mais em sala de aula que seus colegas “publicantes”. Segundo cálculos divulgados pelo jornal *Le Monde* (2 de dezembro de 2013), a atividade de ensino

ocuparia 800 horas por ano (e não as 192 dispostas na modularização), pois cada aula envolve mais 4 horas para preparação, estudo, exames, correção, entre outras atividades. De um lado, a ministra da educação superior dizia que os “preguiçosos são incapazes e inaceitáveis”; por outro os sindicatos denunciavam a queda na qualidade do ensino e da pesquisa na universidade.

“Para o SNESup, ‘o risco é que se uma parte dos professores aceitam trabalhar mais horas na sala de aula. Se eles se afastam por muito tempo da pesquisa, será quase impossível retornar. Não se pode ensinar sem pesquisa, sem considerar o nível de ensino será um mau professor, simplesmente prolongamento do ensino médio.’ [destaques no original]. (Le Monde, 02 de dezembro de 2013).

A greve realizada em 2009 contou com a participação de vários sindicatos (FSU, Unsa, CGT, FO, Unef, FSE e SUD), numa coordenação nacional das universidades (CNU), dos dois movimentos –*Sauvons l’université* (SLU) e *Savons la recherche* (SLR)– e de associações científicas. Essa ampla participação levou autores como Geay (2009, 2013) a considerarem que esse movimento foi o de mais forte mobilização depois de maio de 1968.

Em 2013, com o governo socialista de François Hollande, o processo de reforma continuou: de um lado, LRU se manteve; e, de outro, novos dispositivos legais foram aprovados. As resistências, entretanto, continuaram, algumas ações coletivas foram realizadas em maio de 2013 contra a reforma preconizada pela ministra do ensino superior, Geneviève Fioraso¹¹. Uma das reivindicações dos movimentos de 2013 era a efetivação de todos os professores precários, mas tal demanda não foi atendida. As reformas avançaram com a implementação, em 2013, das *Communautés d’Universités et Établissements* (COMUEs), que reagruparam estabelecimentos de ensino superior e pesquisa e substituíram os *Pôles de Recherche et d’Enseignement Supérieur* (PRES) criados em 2006. O objetivo das COMUEs é promover a constituição de estruturas de excelência, de acordo com a determinação do “Tratado de Lisboa”, elaborado em 2009. A implementação das COMUEs, ao reunir as universidades por “vocação científica” no ensino e na pesquisa, levou também à extinção de postos de trabalhos e ao fechamento de laboratórios de pesquisas que não tinham financiamento privado ou público.

Relevante indicar que as tradições universitárias em ambos os países também se diferenciam. No Brasil, poderíamos afirmar que predomina uma tradição humboldtiana, isto é, as universidades reúnem diferentes faculdades e institutos, distintos campos de conhecimento, e os professores desenvolvem simultaneamente atividades de ensino e pesquisa. Na França há um modelo diferente desse, denominado por Musselin (2008) como “napoleônico”, em que predominam as atividades concernentes ao ensino e à outorga de diplomas. É muito recente o processo de incorporação da pesquisa ao trabalho docente nas universidades, pois ele era desenvolvido prioritariamente nos centros de pesquisa. Mas os dois países estão transformando as formas de gestão, os estatutos profissionais, as atividades e as formas de avaliação dos docentes. Essas mudanças na França vêm sendo evidenciadas desde os anos 1980, com: (a) as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para o ensino superior; (b) o Acordo de Bologna (estabelecimento do espaço europeu do ensino superior); (c) a legislação do ministro Claude Allègre sobre inovação em 1998; (d) o estabelecimento do modelo Licence-Master-Doctorat (LDM); e, finalmente, (e) a reforma geral das políticas públicas¹².

Como observado nas páginas anteriores, a noção de precariedade remete aos empregos inseguros em razão da duração de contratos e da não garantia de direitos trabalhistas. Trata-se de contratos temporários, contratos de estágio, de bolsistas, de eventuais, entre outros, no Brasil e na França. Os professores que possuem empregos estáveis como funcionários do Estado vivenciam também a precariedade como sentimento de isolamento, de não atingir as metas e os objetivos exigidos pelas avaliações.

De um lado, os professores universitários –no Brasil e na França– são considerados, pela mídia e pela opinião pública, privilegiados, que trabalham pouco, com menor duração semanal do trabalho e com menores exigências trabalhistas. Por outro lado, os professores pesquisados apontam, cada vez mais, penosidades no trabalho docente; ou seja, dificuldades para fazer o ofício, para dominar ou domesticar as lógicas profissionais diferentes daquelas que inscrevem o trabalho intelectual, diferentes dos registros de valores e de sentidos da docência.

Embora as penosidades sempre tenham feito parte do mundo do trabalho, atualmente adquirem novos contornos, pois atacam o sentido do ofício docente (Fortino & Linhart, 2011; Fortino, 2013).

No final de julho de 2011, um grupo de pesquisadores franceses lançou o movimento *slow science*, com a chamada "Apresemos-nos para diminuir a marcha!". *Slow science*, em oposição à *fast science*, que privilegia a quantidade sobre a qualidade. O manifesto, assinado por Candau¹³, conclamava os colegas para pararem a corrida. E chamava a atenção para o fato de que pesquisar, refletir, ler e escrever exige tempo, um tempo que vem sendo cada vez menor, pela pressão social que promove uma cultura do imediato e da urgência, com projetos desenvolvidos em ritmo cada vez mais rápido. E aqueles que não se submetem a esse ritmo são considerados preguiçosos, como pode ser observado no discurso da ministra do ensino superior. Pesquisa realizada por Sguissardi e Silva Junior (2009) evidencia o mesmo processo no Brasil nas universidades públicas federais.

As mudanças nas formas de emprego são um dos fenômenos observados juntamente com a intensificação e a complexificação das relações de trabalho, nas quais se evidencia um processo crescente de individualização do professor, fragilizando-o socialmente. Essas mudanças se manifestam, em particular, no que se refere à multiplicação das formas precárias de trabalho e emprego no setor público e privado. As modalidades contemporâneas da modernização do trabalho permitem indicar que o significado oculto do sofrimento dos professores pode estar contido ora nas formas de consentimento, ora nas formas de resistência às mudanças em curso nas condições de trabalho e na qualidade de vida.

O Estado e as políticas de emprego de professores nas universidades públicas: organização e condições de trabalho

Há similitudes e diferenças nas ações institucionais e políticas nos dois países (Brasil e França), no que se refere ao papel do Estado nas mudanças observadas nas relações de trabalho.

No contexto francês, tradicionalmente, o Estado esteve presente na vida política e econômica da nação, de forma a preservar os chamados valores

republicanos. No entanto, no presente é possível observar mudanças de sentido nos processos de racionalização de sua ação (King & Le Galès, 2011). Exemplo relevante dessa dinâmica reside na racionalização da função pública, expressa na revisão geral das políticas públicas em 2007 –*La révision générale des politiques publiques* (RGPP)–, instaurada com o objetivo de determinar as ações nomeadas “modernização” nas diversas áreas de intervenção do Estado e da economia. Dentre os objetivos da lei citada, foi proposta a diminuição do emprego de funcionários públicos (uma contratação a cada dois aposentados)¹⁴. Já antecipando o processo de reforma do Estado, foi elaborada, em 2001, a lei orgânica relativa às finanças –*La Loi Organique relative à Loi de Finances* (LOLF)–, que transformou radicalmente as regras sobre orçamentos e contabilidade do Estado, com o objetivo de implementar a cultura da produção por resultados considerados eficazes – “*performances* positivas” –nos serviços públicos. Vários dispositivos e repertórios da reforma foram colocados em prática com o propósito de instaurar o nomeado *new management public* (Bezès & Demazière, 2011; Dreyfus, 2010; Ferlie, Ashburner, Fitzgerald, & Pettigrew, 1996). As reformas indicam que há recomposição e redirecionamento do Estado no financiamento de políticas públicas.

No campo da educação na França, as mudanças observadas nas diretrizes políticas do Estado aceleradas desde o começo deste século XXI foram implantadas por meio de medidas legislativas e financeiras. A lei orgânica relativa à lei de finanças (LOLF), que determina as responsabilidades políticas e administrativas do ensino e da pesquisa, se inspirou em grandes princípios da administração pública e na adoção do *new management public*.

Mais recentemente, esse movimento atingiu as universidades francesas com as duas grandes reformas: *Loi Libertés et Responsabilités* (LRU), de 2007, e as *Communautés d’Universités et Établissements* (COMUEs), de 2013. Ambas expressam, na mesma direção política, novos critérios orçamentários de transferência, para a universidade, da gestão dos salários e do patrimônio, o que a obrigou a reduzir o número de postos de trabalho.

Do processo de reforma da universidade emergiu a criação de duas agências francesas: a primeira para financiamento da pesquisa mediante editais -a *Agence*

Nationale de la Recherche (ANR)– e a segunda para avaliar o trabalho de professores e pesquisadores: *Agence d’Evaluation de la Recherche et l’Enseignement Supérieur* (AERES). A reestruturação das universidades, tal como informada, expressa três eixos, todos eles convergentes no que tange à organização e às relações de trabalho sob a égide das novas formas de gestão: (1) os agrupamentos universitários como espaços de articulação da pesquisa e do ensino; (2) a avaliação e as decisões sobre a alocação de recursos financeiros que permitem diferenciar os níveis de excelência e *expertise*; (3) o papel estratégico do Estado, definindo orientações e objetivos para a pesquisa e a formação (Chevallier & Musselin, 2014).

Esse conjunto de medidas suscitou resistências por parte de estudantes, professores e pesquisadores, que questionavam a perda de autonomia no exercício do trabalho docente, as avaliações nacionais quadrienais, as decisões locais quanto à forma modular de organização do trabalho e da avaliação da carreira.

O depoimento seguinte, de uma professora francesa de Sociologia da Educação, evidencia que o trabalho docente adquire novos contornos que atingem o sentido do ofício:

Eu me lembro que a primeira vez que enviamos nossa “maquete”, todas as “maquetes” de Ciências da Educação de ..., elas foram recusadas pelo Ministério devido ao fato de que não havíamos obtido bons resultados na graduação, etc. Eu me lembro que eu, verdadeiramente, entrei em pânico, eu havia passado todo o final de semana ... então o sistema vai e vem com o Ministério, devíamos responder às críticas. Eu me lembro que eu tinha respondido às críticas na sociologia da escola, eu havia mostrado que tínhamos um público muito desfavorecido, que em Ciências da Educação temos pessoas de meios muito populares, que por vezes retomavam os estudos, que não tinham tido uma escolarização normal, eu havia mostrado mediante números para argumentar que tínhamos boas taxas de sucesso considerando o público com o qual trabalhávamos. Eu passei um final de semana inteiro, eu estava inquieta. O reitor encontrou um responsável político, eu não sei quem, mas todos os mestros foram aprovados. Tivemos a impressão que o reitor influenciou na decisão por meio político, e que todos nós, que todo o trabalho que havíamos feito O processo de avaliação é muito custoso em tempo e energia e não serve para grande coisa. (28 de janeiro de 2015).

Nos contextos apresentados, observa-se que a nomeada modernização das diretrizes do Estado transformou as formas de organização do trabalho e suas relações, bem como a mobilização dos trabalhadores assalariados, notadamente no setor público (Durand, 2004; Fortino, 2013; Linhart, 2007a, 2007b, 2009).

O termo “modernização”, tanto no Brasil como na França, tem sido utilizado para designar um conjunto de mudanças nas relações de trabalho, na organização dos trabalhadores, bem como na ação pública do Estado. Nos dois países, a ação estatal foi relevante para impulsionar as políticas de emprego e trabalho nas universidades; entretanto, no Brasil esse processo é herdeiro da história colonial e das orientações de política dos organismos financeiros internacionais. Tal dinâmica apresenta características que adquirem sentido no movimento de mundialização e tem sido acompanhada de políticas públicas essencialmente focalizadas em demandas e na responsabilização individual. O papel do Estado na organização, na gestão e no financiamento das universidades tem sido confrontado com processos de privatização da esfera estatal para torná-la mais eficaz e eficiente como sinônimo de modernização.

Assim, tanto no Brasil como na França, instala-se a concepção gerencial de Estado, que pode ser observada nas formulações das políticas públicas referentes ao trabalho e à educação e nas intervenções nelas operadas. A reorganização dos marcos institucionais e das atividades do Estado brasileiro foi (e continua sendo) homogeneizada por um conjunto de práticas e ideias denominado gerencialismo ou *new management public*. A reforma do Estado, no Brasil, foi conduzida pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), tendo como ministro e condutor da Reforma o professor Luiz Carlos Bresser Pereira (1995-1999).

A reforma objetiva a construção de um modelo de Estado Social-Liberal que

“continuará a proteger os direitos sociais e prover o desenvolvimento econômico, porque o fará usando mais os controles do mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, por que tornará os mercados de trabalho mais flexíveis, porque promoverá a capacitação de seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional” (Bresser Pereira, 1998: 59-60).

A reforma do Estado brasileiro delimitava as novas funções e apontava para (a) a redução do seu tamanho –principalmente quanto ao número de funcionários públicos– em razão de programas de privatização, terceirização e “publicização”¹⁵; (b) a redução do grau de interferência do Estado por meio de programas de desre-

gulação que possibilitassem mecanismos de controle, via mercado; (c) o fortalecimento da nomeada governança¹⁶ do Estado decorrente de ajustes fiscais, administração pública gerencial (*new management public*), separação da formulação e execução de políticas e das atividades “exclusivas” de Estado¹⁷; (d) o fortalecimento do poder do governo, nomeado “governabilidade”¹⁸, com a colaboração de instituições de intermediação de interesses.

Ao delimitar as áreas de atuação do Estado, a educação (escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica) é considerada como “serviço” não exclusivo do Estado. Nessa direção, o “serviço” educacional poderia ser transferido para instituições não estatais, com ou sem subsídios públicos. A universidade, na concepção dos reformistas, desenvolve atividades consideradas competitivas, que podem ser controladas tanto pela administração pública gerencial (*new management public*) quanto pela constituição dos nomeados “quase-mercados”. A reforma do Estado implicou na transferência de serviços públicos para o chamado terceiro setor, que compreende diferentes figuras jurídicas: fundações, organizações não governamentais (ONG), organizações sociais (OS), organizações da sociedade civil de interesse social (OSCIP) e organizações voluntárias. No Brasil, as entidades públicas de direito privado realizam contratos de gestão com o Estado e podem ser financiadas parcial ou totalmente pelo poder público, frequentemente captando recursos por meio dos mecanismos jurídicos apoiados na renúncia fiscal. Assim, a Organização Social (OS) é considerada, pelos reformistas, mais eficaz para gerir

“entidades de serviço quase estatais ou públicas não estatais de um tipo especial, que farão parte do orçamento do Estado, mas não do aparelho do Estado, e, portanto, não empregarão servidores públicos estatutários” (Bresser Pereira, 1997: 317).

As mudanças nas relações de trabalho implicam, também, na não contratação de trabalhadores nas instituições públicas por meio do Estatuto do Funcionário Público, em nome da eficiência do Estado. As universidades públicas do estado de São Paulo, além de contratar professores pelo Estatuto, podem contratá-los

também pelo código do trabalho do setor privado (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT).

As relações de trabalho no setor público brasileiro se subdividem em dois regimes jurídicos: funcionários e empregados públicos, de acordo com a emenda constitucional n.º 19/1998. Os funcionários públicos estatutários são contratados mediante concurso público e possuem carreiras de Estado; os empregados públicos são contratados mediante seleção pública e submetidos ao código de trabalho, de forma semelhante à do setor privado. Essas mudanças são acompanhadas de forte e constante campanha midiática de desqualificação dos trabalhadores no setor público: “*trabalha pouco, é ineficiente e tem direitos excessivos*”.

Portanto, a reforma do Estado no Brasil apresenta similitudes com o processo de modernização do Estado francês. No entanto, há que se destacar que as diferenças são visíveis quando observamos a história da consolidação da democracia nos dois países. A sociedade brasileira tem vivenciado períodos democráticos relativamente curtos, e, de forma geral, buscou-se estabilidade política por meio de métodos não democráticos e práticas de clientelismo político que recorrem frequentemente à corrupção, inclusive no presente momento histórico. O Brasil, historicamente, é caracterizado por um “hibridismo institucional”, na leitura de Wanderley Guilherme dos Santos (1992). A insuficiência de dispositivos legais dificulta (ou dificultou) o acesso aos direitos sociais, tal como o emprego protegido (formal) e a igualdade de renda. O Brasil é uma democracia recente, na qual o discurso da eficiência contamina diferentes dimensões da vida social, ocultando ideologicamente suas reais perspectivas, sintetizadas no enunciado *new management public*.

Considerações finais

A pesquisa aponta que a precariedade no trabalho –professores estáveis e temporários– é fonte de insegurança, fragilidade e dependência e adquire diferentes contornos tanto no Brasil como na França. Portanto, é possível compreender a existência de um processo de precarização que coloca os professores diante de um eterno recomeço do ofício do processo de construção

das “boas práticas e métodos de trabalho desejados” na universidade. O gerenciamento moderno do trabalho, no setor público e nas universidades, preconiza a mudança permanente para adaptar as estruturas e a organização da universidade à lógica de mercado e às formas de gestão do trabalho no setor privado. Essas mudanças levam os professores a se movimentar num relativo constrangimento, desconforto e inquietude, num quadro de individualização do trabalho e da carreira docente, de concorrência e competição por financiamentos de pesquisa, por meio de objetivos e avaliações personalizadas. Os professores não mais se beneficiam de sua experiência e conhecimento sobre seu trabalho – pesquisa e ensino. Parece haver, como na lenda de Sísifo, a eterna aprendizagem para enfrentar as provas às quais os docentes estão submetidos. Vivem a angústia de estar em falta, de ver degradar-se a sua imagem como profissionais que querem ser reconhecidos pelo trabalho que realizam.

Recibido: 14/12/2016

Acceptado: 20/12/2016

Notas

¹ A pesquisa em desenvolvimento é financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, mediante bolsa produtividade, e teve sua primeira imersão no campo empírico em janeiro de 2015 na França. A realização do campo na França contou também com financiamento da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Foram realizadas 22 entrevistas com professores das universidades: *Lyon 2, Lumière; Paris Descartes; Auvergne; Picardie Jules Verne, Amiens; Havre; Paris Ouest Nanterre La Défense; Paris Est Créteil Val-de-Marne; Paris 8 Saint Denis Vincennes; Sorbonne Nouvelle, Paris3; Toulouse, Mirail*, e com pesquisadores (diretores e encarregados de pesquisa) do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) e sindicalistas. Esta pesquisa integra o projeto (885/2017) de cooperação internacional Capes/Cofecub – *Trabalho no Brasil e na França. Sentido das mudanças e mudanças de sentido* – cuja autora é a coordenadora brasileira.

² A USP, distribuída em oito cidades de São Paulo, é composta por 42 unidades de ensino e pesquisa, 249 cursos de graduação, 239 programas de pós-graduação com 332 cursos de mestrado e 309 de doutorado. Há cinquenta e oito mil estudantes de graduação e 28 mil de pós-graduação. Disponível em <http://www5.usp.br/institucional/a-usp/>. Trabalham na USP, segundo o Anuário Estatístico (2014), 6.090 docentes e 17.192 funcionários. Acesso em 25 de novembro de 2016.

³ Atualmente são 24 cidades e 29 unidades de ensino e pesquisa, 155 cursos de graduação, 146 programas de pós-graduação com 255 cursos e 51.311 estudantes, sendo 37.700 na graduação e 13.541 na pós-graduação. Há 3.826 professores e 6.782 funcionários. Disponível em: <http://www.unesp.br/portal/apresentacao/perfil/>. Acesso em 25 de novembro de 2016.

⁴ A UNICAMP, distribuída em três cidades de São Paulo, é composta por 24 unidades de ensino e pesquisa, 66 cursos de graduação, 153 cursos de pós-graduação, 18.898 estudantes de graduação e 15.918 de pós-graduação. Trabalham na Unicamp 1.795 docentes e 8.527 funcionários. Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia>. Acesso em 25 de novembro de 2016.

⁵ Na USP a Resolução nº 5.872, publicada no Diário Oficial do Estado – D.O.E. de 29 de setembro de 2010, foi alterada pela Resolução nº 6060/2012, publicada no D.O.E. de 28 de fevereiro de 2012.

⁶ A ADUSP, em 05 de abril de 2016, solicitou da reitoria a informação sobre o número de processos seletivos simplificados que ocorreram e estavam ocorrendo na universidade. Disponível em:

<http://www.adusp.org.br/index.php/carreira-docente/2524-agrava-se-a-falta-de-docentes-e-aumenta-a-contratacao-de-temporarios>. Acesso em 04 de julho de 2016.

⁷ Ver revistas sindicais: Movimento em Debate e Revista da Adusp citadas na bibliografia.

⁸ Pesquisa realizada pelo coletivo "Pour l'Étude des Conditions de travail dans la Recherche et l'Enseignement Supérieur" em 2009 apontava que professores, pesquisadores, administradores, técnicos que trabalham no ensino superior e na pesquisa eram tocados pela precariedade no trabalho e no emprego.

⁹ Refiro-me ao Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), *Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM)*, ao Institut National des Études démographiques (INED), ao Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique (INRIA), entre outros.

¹⁰ Nas universidades são denominados BIATOS: são bibliotecários, engenheiros, administrativos, técnicos, trabalhadores e pessoal de serviço; nos centros de pesquisa esses mesmos trabalhadores são conhecidos pela sigla ITA (PECRES, 2011).

¹¹ Houve intenso debate midiático sobre a reforma e as ações coletivas. O jornal *Le Monde* se ocupou do assunto em diversas edições: "Pour l'université et la recherche, le changement promis au désastre" (21/05/2013); "Des certaines d'enseignants et chercheurs défilent à Paris" (22/05/2013); "La réforme piégée des enseignants-chercheurs" (02/12/2013); "Plusieurs milliers d'universitaires critiquent le bilan de Fioraso" (08/04/2014); "Les universités multiplient des plans de rigueur" (16/07/2013); "Le paysage universitaire remodelé autour de vingt-cinq grands pôles" (24/07/2014); "Pour l'université et la recherche, le changement promis tourne au désastre" (21/05/2013).

¹² Sobre esse assunto há fértil bibliografia. Bruno, I. (2008). *À vos marques, prêts ... cherchez! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*. Editions du Croquant, Paris. Collection Savoir/Agir); Bruno, I., Clement, P., & Laval, C. (2010). *La grande mutation. Néolibéralisme et l'éducation en Europe*. Paris: Syllepse; Laval, C., & Weber, L. (Coords.) (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial* (Collection Nouveau Regards). Syllepse, Paris; Laval, C. (2004). *L'école n'est pas une entreprise: le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. La Découverte, Paris; Montlibert, C. (2004). *Savoir à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*. Raison d'Agir, Paris.

¹³ O manifesto foi publicado em 17 de julho de 2011, mas escrito em 29 de outubro de 2010. Disponível em <http://slowsience.fr>. Acesso em 14 de agosto de 2011.

¹⁴ Disponível em: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/modernisation-etat/revision-generale-politiques-publiques.shtml#>. Acesso em 30 de março de 2015.

¹⁵ Publicização é entendida, no programa de reforma do Estado, como a transferência dos serviços sociais e científicos estatais para o setor público não estatal.

¹⁶ "Governança" é um termo criado pelo Banco Mundial: indica a situação em que um governo tem condições financeiras e administrativas para concretizar as decisões que toma. Ver Frischtak, L., & Atiyas, I. (Orgs.) (1996). *Governance, leadership and communication*. Word Bank, Washington.

¹⁷ O programa de reforma do Estado brasileiro delimitou funções do Estado em três áreas de atuação: (1) atividades exclusivas de Estado; (2) serviços sociais e científicos de Estado; (3) produção de bens e serviços para o mercado. Somente a primeira é atividade principal (*core activities*), as outras duas são auxiliares ou de apoio.

¹⁸ "Governabilidade", outro termo emprestado dos organismos multilaterais, indica situação em que os governantes contam com apoios políticos para governar. Ver autores citados na nota XVI.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (2009) "Produtividade e avaliação docente: ¿para onde vai a universidade?" *Movimento em Debate*, 2 (3), Campinas.

BECK, U. (2001) *La sociologie du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Flammarion, Paris.

BEZES, P., & DEMAZIERE, D. (2011) « Introduction au dossier-débat: New Public Management et professions dans l'État: au-delà des oppositions, quelles recompositions? ». *Sociologie du Travail*, 53 (3), 294-305.

BOITO, A., & MARCELINO, P. (2010) « O sindicalismo deixou a crise para trás? Um novo ciclo de greves na década de 2000 ». *Cadernos CRH*, 23 (59), maio/agosto, 323-338.

BOLTANSKI, L. & CHIAPELO, È. (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard, Paris.

- BRESSER PEREIRA, L. C. (1998) "A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle". *Lua Nova, revista de cultura e política*, 45, 49-95.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. (1997) "Exposição no Senado sobre a Reforma na Administração Pública". *Cadernos MARE da reforma do Estado*, 3. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Brasília.
- BRESSON, M. (2012) *Sociologie de la précarité* (2a ed.). Armand Colin, Paris.
- CASTEL, R. (1998) *As metamorfoses da questão social*. Vozes, Petrópolis.
- CHEVAILLIER, T., & MUSSELIN, C. (Dir.) (2014) *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui – l'enseignement supérieur recomposé*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- DREYFUS, F. (2010) « La révision générale des politiques publiques, une conception néolibérale du rôle de l'État ? » *Revue Française D'Administration Publique*, 136, 857-864.
- DUJARIER, M. A. (2006) *L'idéal au travail*. PUR, Rennes.
- DURAND, J. P. (2004) *La chaîne invisible. Travailler aujourd'hui: flux tendu et servitude volontaire*. Seuil, Paris.
- ELIAS, N. (1980) *Introdução à sociologia*. Edições 70. Lisboa.
- FERLIE, E., ASHBURNER, L., FITZGERALD, L., & PETTIGREW, A. (1996) *The new public management in action*. Oxford University Press, Oxford.
- FORTINO, S., & LINHART, D. (2011) "Comprender le mal-être au travail: modernisation du travail te nouvelles formes de pénibilité». *Revista Latinoamericana de Estudos do Trabalho*, 16, (25), 35-67.
- FORTINO, S. (2013) « Quand la logique du privé investissent le secteur public : déstabilisation des collectifs et reflux de la participation ». *Revue Participations*, 1, 53-76.
- GAULEJAC, V. DE. (2014) *La société malade de la gestion*. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social. Seuil, Paris.
- GEAY, B. (2013) « L'enseignement supérieur au péril du social-libéralisme ». *Savoir/Agir*, 2-5.
- GEAY, B. (2009) *La toge, la paillasse et le mégaphone*. Retour sur les conditions et les modes de mobilisation des universitaires. Disponível em: <http://www.savoir-agir.org/IMG/pdf/SA12-Geay.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2015.
- HELOANI, R. (2003) *Gestão e organização no capitalismo globalizado – história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. Atlas, São Paulo.
- IANNI, O. (1997) *Teorias da globalização* (4a ed.). Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- KING, D., & LE GALES, P. (2011) « Sociologie d'état em recomposition ». *Revue Française de Sociologie*, 3 (523), 453-480.
- LINHART, D. (2007a) *A desmedida do capital*. Boitempo, São Paulo.
- LINHART, D. (2007b) Les différents visages de la modernisation du service public. La documentation française, Paris.
- LINHART, D. (2008) (Dir.). Pourquoi travaillons-nous? Une approche sociologique de la subjectivité au travail. Edition Erés, Paris
- LINHART, D. (2009) "Modernisation et précarisation de vie au travail". *Papeles del CEIC*, 1(43) marzo, 1-19.
- LINHART, D. (2015) *La comédie humaine du travail*. Eres, Toulouse.
- MUSSELIN, C. (2008) *Les universitaires*. La Découverte, Paris.

- P.É.C.R.E.S. (2011) *Recherche précarisée, recherche atomisée, production et transmission des savoirs à l'heure de la précarisation*. Ed. Raisons d'Agir, Paris.
- PITA, M. (2010). "Estresse laboral, assédio moral e burnout marcam o produtivismo". *Revista Adusp*, 48- setembro, 14-21.
- SANTOS, W. G. (1992) "Fronteiras do Estado mínimo: indicações para o híbrido institucional brasileiro". In VELLOSO, J.P.R. (Coord.), *O Brasil e as reformas políticas*. José Olympio, Rio de Janeiro.
- SENNETT, R. (2001) *A corrosão do caráter*. Ed. Record, São Paulo
- SGUISSARDI, V., & SILVA JUNIOR, J. (2009). *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. Xamã, São Paulo.
- SOUZA, A. N. (2013a) "Professores, modernização e precarização". In ANTUNES, R. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. Boitempo, São Paulo.
- SOUZA, A. N. (2013b) « Relations de travail dans le secteur public au Brésil ». In *Colloque International Travailler au Brésil et en France, Sans des changements et changements de sens* octobre. Paris.
- SOUZA, A. N. & TRÓPIA, P. (2015) "O movimento sindical docente contra a proletarização do trabalho no Brasil contemporâneo". En DAL ROSSO, S. & FERREIRA, M. O (Orgs.), *Sindicalismo em educação e relações de trabalho. Uma visão internacional*. Paralelo 15, Brasília.
- TANGUY, L. (2011) *La sociologie du travail en France – enquête sur le travail des sociologues, 1950-1990*. La Découverte, Paris.
- VENCO, S. (2014) "Nova gestão pública e trabalho docente: retratos das precariedades objetiva e subjetiva". En *10 Seminário Internacional da Rede Estrado*. Salvador.

Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos

The academics in the Argentinean public university: changes, tensions and challenges

Lucía B. García*

Resumen

El trabajo explora las principales transformaciones en los profesores de universidades públicas argentinas durante los últimos 25 años, cambios inscriptos en reconfiguraciones en las relaciones universidad-estado-sociedad, así como en la trama de los debates globales sobre la crisis de la universidad y sus impactos en la profesión académica.

Para tal propósito se realiza una breve aproximación histórico-conceptual sobre el origen medieval del oficio académico y su evolución hacia la profesión académica. Asimismo se relevan las principales tendencias que caracterizan la profesión académica en Argentina, en el contexto latinoamericano, analizando efectos de las nuevas regulaciones de la década de 1990 en el trabajo académico, para luego considerar tensiones y desafíos en el trabajo de los profesores universitarios.

El artículo se basa en una línea de investigación iniciada años atrás, cuando delimité a la profesión académica como un objeto de estudio afín a mis intereses en el campo de la educación superior.

Palabras Clave: Profesión académica; trabajo académico; profesores de universidades públicas; universidad argentina.

Abstract

This article explores the main transformations in Argentine an public university professors during the last 25 years, changes inscribed in reconfigurations in the university-state-society relations, as well as in the plot of the global debates on the crisis of the university and its impacts on the academic profession.

For this purpose a brief historical-conceptual approach chismadeon the medieval origin of the academic office and its evolution towards the academic profession. It also reveals the main trends that characterize the academic profession in Argentina, in the Latin American context, analyzing the effects of the new regulations of the 1990s on academic work, and then considertensions and challenges in the work of university professors.

This articleis basedon a investigation line started severaly earsago when I delimited as a study objett he academic profession. This study objet was related to my interests in thefield of higher education.

Key words: Academic profession; academic work; professors of public universities; argentine university.

GARCÍA, L. (2017) "Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 87-110. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

*Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Exclusiva del Departamento de Política y Gestión e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
E-mail: lgarcia@fch.unicen.edu.ar

Introducción

El trabajo desarrollado por los académicos suele considerarse como una de las profesiones con perfil más internacional; sin embargo, los estudios comparados han revelado una gran variedad de situaciones entre los países y aún entre los económicamente avanzados, donde se presumen condiciones con mayor grado de homogeneidad.

Los aportes fundacionales sobre la profesión académica, procedentes del ámbito anglosajón, resaltan su alta fragmentación debido a la diversidad de disciplinas y establecimientos en que se la ejerce, a la par que resulta tensionada por ambas dimensiones, de acuerdo a los clásicos estudios comparativos internacionales desarrollados por Burton Clark (1992). La profesión académica suele distinguirse como una "profesión de las profesiones" o "*keyprofession*", según Perkin (1984, citado en Marquina, 2013:38), pues constituye la matriz de la cual se derivan las otras profesiones.

Clark (1992) define al académico como miembro de una comunidad o profesión centrada en su capacidad para generar y transmitir conocimiento en la universidad. La revisión de la literatura especializada permite enunciar coincidencias en torno a tres componentes básicos en la concepción clásica de profesión académica: pluralidad de empleadores que guardan autonomía entre sí; predominio de criterios de prestigio académico en los procesos de vacancia y ocupación de las vacantes y control ejercido por la comunidad académica sobre las organizaciones que emplean a sus miembros. Se conjugan así tres ideas-fuerza: libertad académica, mercado académico y comunidad académica.

Los análisis comparados de Teichler (2012), en coincidencia con otros autores, hallan una marcada definición nacional en la trama institucional de los sistemas de educación superior, las reglas para los programas de estudio, el gobierno de las instituciones, el financiamiento, así como los marcos institucionales de carreras académicas, empleo y condiciones de trabajo. En similar sentido Altbach (1999) definió a la universidad como "una institución internacional con fuertes raíces nacionales" (p. 4), remitiendo a su origen internacional en el período medieval, tal como referimos en el siguiente apartado.

Compartimos con algunos investigadores del campo universitario latinoamericano, como Pacheco Méndez (1997) y Krotsch (2001), que la noción de profesión contiene un grado importante de abstracción mientras que el profesionalismo constituiría un mito que elude la perspectiva histórica. Asimismo la idea de una profesión académica puede enmascarar la necesaria referencia disciplinar para entender los grados de profesionalización.

Es preciso mencionar que, luego de la Segunda Guerra Mundial, la universidad masiva modificó el papel y la situación del profesorado universitario. Su aumento cuantitativo significó también un “acrecentamiento de las distancias entre aquellos docentes que la literatura denomina cosmopolitas o alto clero, y locales o bajo clero”, afirma Krotsch (2001:29). Este investigador identificaba como cosmopolitas a quienes hacen investigación y viven de su inserción en una institución, mientras que locales son quienes se insertan mediante la enseñanza en distintas instituciones, retomando así la distinción efectuada por Gouldner en una obra de 1957¹.

Hacia finales del anterior siglo, en un marco neoliberal de transformaciones del sistema capitalista global, la mundialización de la cultura y la globalización de la economía, las finanzas y la información, diferentes investigadores de la cuestión universitaria analizaron y otorgaron visibilidad, a través de estudios nacionales, comparativos y de casos, al impacto de los procesos reformistas llevados a cabo en la educación superior en diferentes sitios del mundo y sus tendencias futuras. Nuevos procesos que significan, según postulara a inicios de los años 1990 Neave y van Vught (1994) -investigador europeo de estudios comparativos de la universidad-, una pérdida de confianza hacia las universidades y la configuración del Estado Evaluador (vocablo original de Neave). Una suerte de “bisagra histórica que separa dos momentos de la relación Estado-Sociedad-Universidad” (Chiroleu, 2007:122). En el primero se considera a la educación superior como derecho social; en el segundo es concebida como derecho individual, que preferentemente debe ser financiada por los demandantes.

Las principales características del trabajo desempeñado por los docentes universitarios en tiempos recientes -tensiones entre docencia e investigación,

intensificación laboral, productivismo académico, mercantilización, competencia, evaluación cuantitativista, lo individual versus lo colectivo, burocratización de las actividades de investigación, entre otras- relevadas en distintos estudios en el contexto latinoamericano entre finales del siglo XX-principios del XXI (Chiroleu, 2001; Gil Antón, 1992 y 2013; Marquina, 2007; Martínez, 2013; Silva Júnior y Sguissardi, 2013), son interpretadas en el marco de los debates sobre la crisis de la universidad moderna y sus impactos en la profesión académica, considerando las reconfiguraciones en la educación superior a partir del Estado Evaluativo, caracterizado por Brunner (1990) como una combinatoria de las exigencias del mercado y del rol del Estado.

En definitiva, tanto en Europa como en países de América Latina con sistemas de educación superior más desarrollados -Argentina, Brasil, Chile, México- la agenda neoliberal para la educación superior promovida por el Banco Mundial significó/a no sólo la retirada y adelgazamiento del Estado, conjuntamente a la mayor presión por la generación de recursos propios o el autofinanciamiento de las universidades, sino también la instauración de nuevos dispositivos de control y disciplinamiento del trabajo académico.

Atendiendo a la diversidad de situaciones nacionales en Latinoamérica, en el contexto del nuevo ciclo de integración global, Ibarra Colado (2014) propone cinco ejes para entender lo que califica como un modo de racionalidad neoliberal, tendencias que adquieren especificidades según los casos nacionales, algunas de las cuales recuperamos en el presente artículo. Por un lado, el surgimiento del "Estado auditor", con mecanismos de vigilancia a distancia centrados en la evaluación de resultados, acompañado de nuevas modalidades de financiamiento, y apoyadas en una vinculación más clara de la universidad con la sociedad y la economía, para afrontar recortes presupuestarios y los costos crecientes de la ciencia y la educación. Asimismo, la diversificación y estratificación del sistema nacional de educación superior en pos de un balance adecuado entre educación universitaria y tecnológica; formación mediante programas cortos y más extensos, incluyendo posgrado. Por otra parte, la modernización administrativa de las instituciones orientadas por criterios de eficiencia que desplazan al modelo político

de conducción. Finalmente, los programas extraordinarios de remuneración basados en la evaluación del desempeño académico individual mediante indicadores de productividad.

Los profesores universitarios: una perspectiva histórica y conceptual

Desde su origen medieval en el mundo occidental el quehacer de los profesores universitarios fue cambiando, redefiniéndose su identidad e imagen social. Los inicios del oficio académico nos retrotraen al nacimiento de los intelectuales. Se trata de sujetos que ejercen el oficio de pensar y de enseñar lo que piensan, sostiene el historiador Le Goff (1965), quien así identificó a los profesores universitarios durante los siglos XII y XIII, cuando maestros y estudiantes comenzaron a organizarse en un movimiento corporativo *-universitas-* estricto sentido de "universidad".

En el siglo XIII adquirió visibilidad la figura del maestro universitario profesional, cuando cientos de profesores y estudiantes europeos, que ya no iban a estudiar con un maestro particular, se reunían en una comunidad intelectual autónoma, con privilegios y medios de vida relativamente elevados, afirmaba Ben-David (1974). En sus palabras:

"Esta comunidad intelectual era más independiente de las presiones de la sociedad como un todo, que lo que podían serlo los intelectuales simples que servían al Estado o a la Iglesia (o los eruditos individuales que trabajaban como profesores) (...) Si la universidad era grande, rica, poderosa y famosa, su posición en la sociedad mayor era también elevada. Así, surgió el papel especializado del profesor universitario; se trataba de un papel correspondiente a una posición elevada" (p. 66-67).

Los dos modelos organizacionales con mayor trayectoria en Europa fueron la Universidad de París, centrada en la corporación docente, que ejerció la mayor influencia en el mundo, y la de Bolonia, en la corporación de estudiantes, quienes definían las características de su instrucción; en ambos modelos éstos pagaban por sus clases. Esos "pensadores de oficio" (Le Goff, 1965:6) -los intelectuales- constituyen un nuevo grupo social que crea, confronta y debate ideas, asociado

con el crecimiento de las ciudades, en las cuales se fue imponiendo una división del trabajo.

Las transformaciones ocurridas en el oficio de los maestros universitarios y en la autonomía de su trabajo intelectual a partir del siglo XIV son explicadas por Le Goff (1965) en vinculación con la renta feudal que adquirió forma monetaria, en el declive de la Edad Media, alterando las condiciones sociales y trazando una línea divisoria que atravesó las clases urbanas. En ese contexto los maestros universitarios optaron por unirse a los grupos sociales que vivían de rentas (feudal o señorial), es decir, se inclinaron por el beneficio. Luego, las vicisitudes monetarias de fines de la Edad Media llevaron a la dilución de sus fortunas y la búsqueda de nuevos centros de riqueza: la corte de los Príncipes y los círculos de Mecenas eclesiásticos y laicos. De acuerdo a este historiador, entre los siglos XIII y XIV el trabajo universitario adquirió ciertos rasgos propios de la nobleza: una tendencia a reclutarse hereditariamente, acompañada de un descenso en el nivel intelectual y la dotación de una variedad de símbolos propios de una casta, es decir, de una aristocracia universitaria. Este movimiento, que retiró al intelectual de las ciudades y lo retornó al campo, comportó un cambio en la imagen del profesor universitario: el maestro medieval, que desarrollaba el trabajo intelectual en un ambiente colectivo, con la figura del humanista se trastocó en la del sabio solitario que aportará con sus ideas al progreso de la humanidad.

Durante la "edad moderna temprana" (siglos XVI-XVIII) la universidad perdió el internacionalismo medieval para dar paso, hacia fines del XVI, a una universidad al servicio de los gobiernos nacionales. Emergieron cambios en el profesorado universitario y nuevas formas de enseñanza, sostiene García Guadilla (2008), recuperando análisis históricos especializados en la universidad, pues se puede identificar un pequeño núcleo de profesores fijos a cargo de las cátedras mayores, gozando de privilegios y sueldos que hasta triplicaban al otro grupo, más amplio, de profesores contratados para ayudarlos. Esta investigadora, especialista en educación superior, destaca que en la historia de la universidad uno de los aspectos más importantes de ese período fue la exportación de los modelos universitarios fuera de Europa. Esa transferencia a países lejanos en la etapa colonial, para la

América Hispana se expresa en la influencia de Salamanca y Alcalá, si bien agrega que es escasa la información disponible sobre los profesores de las universidades de colonias hispanas.

En los inicios de la educación superior latinoamericana, uno de los rasgos analizados por Brunner (1990) fue la dificultad para contratar catedráticos ante la falta de candidatos que pudiesen ser designados como profesores titulares. Otra característica distintiva sobre la calidad de la enseñanza en esta etapa fundacional, destacada por Schwartzman (1993), es la vinculación de las universidades con Europa, fuere por la presencia de profesores europeos que enseñaban en Latinoamérica o por alumnos de aquí que se formaban allí y regresaban.

Las universidades coloniales, destinadas a las elites locales, que mantuvieron estrecha vinculación con la iglesia hasta los comienzos del siglo XIX se abocaron a la formación de sacerdotes, abogados y médicos, administradores de la incipiente burocracia estatal. En nuestro país, la primera es la Universidad de Córdoba cuyo antecedente institucional data de 1613 con la creación de un colegio jesuítico; a partir de 1623 se denominó Universidad de Córdoba del Tucumán y fue nacionalizada en 1854. Este centro de estudios superiores, fundado en un territorio que dos siglos después ocupó el Estado nacional, perteneció al grupo de "universidades menores o conventuales", según la clasificación de la Corona española, y sus facultades eran restringidas; se trataba de "colegios superiores con privilegios otorgados por el papa y el rey para conceder grados universitarios" (Buchbinder, 2005:14). La organización de los estudios, acorde a la concepción medieval del conocimiento, tenía "una estructura fuertemente jerárquica en la que las disciplinas académicas estaban articuladas en un modelo que culminaba en la teología" (p. 15-16). En sentido pleno, sólo revestían el estatus de universidades el grupo de las "universidades mayores, oficiales o generales" -México y Lima, por ejemplo- (p. 14), donde los catedráticos accedían mediante rigurosas oposiciones y el claustro elegía a las autoridades, refiere este historiador. De acuerdo a Krotzsch (2001), aquella "universidad de los abogados", de mediados del siglo XIX, con la Reforma de 1918 vivió la "primera generación de reformas", de carácter endógeno,

pues “nacieron motorizadas por actores locales que se rebelan contra las condiciones institucionales existentes en la región” (p. 122).

La profesionalización de la ciencia como práctica vinculada al trabajo académico tiene su génesis a comienzos del siglo XIX, con el cambio en la concepción de universidad iniciado en Alemania por la reforma humboldtiana, modelo institucional que privilegió la unidad entre investigación, docencia y estudio. El nuevo concepto del quehacer académico, con la apertura de la Universidad de Berlín en 1810, gestado por Wilhelm von Humboldt y otros filósofos representantes del idealismo alemán, se cimentó en tres bases: un lugar central para la investigación, hasta entonces radicada fuera de la universidad, la libertad de enseñanza y del aprendizaje. El currículum fue de esa manera definido por profesores y alumnos: ambos debían participar en la investigación, aquéllos enseñaban los temas de sus propias pesquisas y éstos eran libres de elegir materias y universidades. Ben-David y Zloczower (1966) sostienen que el modelo de la Universidad de Berlín en la realidad nunca resultó como lo habían pensado sus inspiradores. Dada la decisiva influencia estatal las libertades concedidas fueron limitadas; una importante restricción a la libertad académica de los profesores universitarios fue su consideración como funcionarios del Estado y por esto mismo “privilegiados”. Ellos debían lealtad a un Estado con políticas imperiales, lo cual significó el dilema del posicionamiento político y, en definitiva, el real alcance de la libertad académica. Ese conflicto entre la libertad académica y el absolutismo que amenazó a los medios académicos alemanes luego será afrontado por Max Weber (1991), adscribiendo a principios que defendían la incompatibilidad entre los juicios de valor y la labor investigadora y de enseñanza del científico.

Weber, en sus análisis de la universidad alemana adoptó una perspectiva comparativa con el sistema norteamericano, previendo en el camino de la transformación capitalista una creciente americanización de la vida universitaria en su país, tendencia que abarcaría a las mismas disciplinas académicas. Promovió en la actividad universitaria del hombre de ciencia una doble faz: la docencia y la investigación, esto es, quien se “siente llamado por la ciencia [...] debe calificarse no sólo como investigador sino también como profesor” (p. 29). Desde nuestro

punto de vista, ya en los comienzos del siglo XX el sociólogo alemán hecha las bases para identificar núcleos problemáticos de la carrera y profesión académica presentes hasta la actualidad (García, 2002).²

Hasta el siglo XIX en ningún sitio del mundo occidental existió la noción de investigador profesionalmente calificado, ni siquiera en la Alemania de mediados de ese siglo la investigación se reconoció como profesión, con una escala de posiciones constitutivas de una carrera; mas se la consideró "una vocación sagrada" (Ben-David,J., 1974:173), una actividad voluntaria, no remunerada, que no requirió adiestramiento formal por encima de los cursos normales ofrecidos en la universidad.

En los Estados Unidos, refiere Boyer (1997), la primera imagen del académico fue la del docente vocacional (etapa del colegio colonial, con fuertes raíces británicas), que persistió hasta bien entrado el siglo XIX, siendo luego influenciada por la tradición universitaria europea inclinada hacia la investigación y los estudios de posgrado (segunda fase). Sostiene este autor que no obstante el progresivo influjo del modelo alemán de la universidad humboldtiana, hacia fines del siglo XIX en la mayoría de las instituciones de educación superior estadounidenses el énfasis en la investigación y los estudios de posgrado continuaron siendo más una excepción que una regla. Esta segunda fase dio paso a una tercera con la Segunda guerra mundial, cuando las universidades colaboraron científicamente con el gobierno en defensa de la nación y aquel apoyó con becas federales. De manera que la nueva generación de profesores doctorados privilegió la investigación; se configuró una nueva imagen: el profesional académico adscripto a una organización departamental. La transformación más importante de este período fue la masificación de la educación superior, la que bajo el impulso de políticas gubernamentales dejó de considerarse un privilegio de las élites intelectuales para ser definida como un derecho. Con la expansión universitaria se posibilitó el desarrollo de la profesión académica en un espacio disciplinar especializado y en un ámbito institucional acorde.

Durante la segunda mitad del siglo XX, en los países latinoamericanos con mayor desarrollo, las políticas de ampliación del acceso a la educación superior se

tradujeron en una universidad masificada que dejó atrás el modelo universitario elitista con la típica figura del docente catedrático, cuyo sustento material no provenía de la actividad universitaria -la cual le otorgaba prestigio y poder- sino del ejercicio de su actividad profesional externa a ella. Así emergió una nueva figura docente en las universidades de la región, la del académico, esto es un profesor con dedicación completa e integral a la universidad, que vive de y para la universidad. La profesión académica en Latinoamérica fue impulsada por el modelo desarrollista, con sus versiones modernizantes y, según relata la literatura especializada, en sus inicios resultó atravesada por un conjunto de tensiones y conflictos derivados de principios antagónicos de legitimación para acceder a posiciones académicas, pugnas entre orientaciones localistas y cosmopolitas en el cuerpo académico, resistencia de catedráticos tradicionales, disputas por asignación y control de fondos, entre otras.

¿Cuál es el lugar que ocupa la Universidad, a comienzos del presente siglo, para desarrollar saberes autónomos mediante la tarea académica? Despejar este interrogante conduce a Marquina a formular una hipótesis de interés para nuestro estudio, pues sostiene que las reformas de los Sistemas de Educación Superior de los '80 y '90 "en el mundo trasladaron el poder de los académicos hacia el Estado y el mercado con nuevas configuraciones para el trabajo académico en las cuales las características más salientes son la burocratización y la mercantilización de lo que debiera ser una tarea autónoma" (2007:145). Y en ese cambio no resultan ajenas las características y el papel desempeñado por los mismos académicos; tendencias mundiales que, de acuerdo a esta investigadora, "impactaron en la actividad académica argentina, en el marco de un modelo universitario en el que la evaluación y el fomento de la competencia son política pública" (ibíd).

En años recientes plantea Teichler (2012) que el cambio más llamativo en el ejercicio de la profesión académica en universidades de investigación de países económicamente avanzados fue el incremento de las mujeres, quienes entre 1992-2007 triplicaron su participación promedio en cinco casos analizados, mientras que los cambios sustanciales en biografías, carreras, empleo y situación de trabajo de los académicos son excepciones³.

Profesión académica en las universidades públicas argentinas: continuidades/rupturas

Las investigaciones sobre los profesores universitarios en Argentina no abundan, e inclusive en el campo de estudios de la educación superior latinoamericana constituye un objeto de estudio tardío.

Ese vacío comenzó a cubrirse precisamente en los años noventa, de la mano de indagaciones cualitativas-cuantitativas mayoritariamente pertenecientes a investigadores y docentes de las ciencias sociales y humanidades, principalmente de las universidades públicas. Una importante porción de esas exploraciones se desarrolló en el marco de proyectos incorporados al Programa Nacional de Incentivos a los docentes-investigadores (PNI) que la Secretaría de Políticas Universitarias impulsó a partir de 1993 con el propósito de promover la investigación ligada a la docencia en los profesores universitarios de universidades nacionales, otorgando un incentivo salarial diferenciado por jerarquías.

En las universidades públicas los procesos de construcción de las carreras académicas y la profesionalización de los docentes universitarios se inscriben en situaciones heterogéneas, con importantes disparidades inter e intra-institucionales, que resultaron reforzadas por las agendas modernizadoras-homogeneizadoras de la educación superior iniciadas a fines de la década de 1980 y, en particular, por las nuevas regulaciones de instituciones e individuos de los años 90, cristalizadas en la Ley de Educación Superior 24.521/95. Esta ley aún vigente, intentó ordenar el sistema de la educación superior en el contexto de la nueva estatidad neoliberal, agudizando así algunas tendencias pre-existentes y generando otras por las nuevas reglas del juego. En la década de 1990 paralelamente a políticas públicas promotoras del Estado Evaluador se incrementaron las demandas sociales sobre la educación superior, las cuales en situaciones de restricciones presupuestarias y mayor eficiencia en el gasto social, ocasionaron fuertes impactos en la gestión universitaria.

Nuestra línea de investigación propone que la profesión académica concebida con docentes de dedicación completa e integral a la universidad, constituye una noción encubridora, como ya mencionamos, de los diferentes contextos

institucionales, histórico-espaciales y disciplinares en que se la ejerce. La profesión académica es un objeto de estudio complejo; su configuración se encuentra entrecruzada por tramas políticas gubernamentales, las del campo institucional universitario, las dinámicas de los campos disciplinares y las biografías de los profesores universitarios (García, 2002; 2005; 2007; 2009; García y Pacheco, 2015).

En un trabajo anterior planteamos -compartiendo aportes de otros investigadores- que las fuerzas reconfiguradoras de la profesión académica durante las últimas décadas, a partir del Estado Evaluador, introdujeron nuevos principios para regular la vida académica en la universidad argentina: incremento del control estatal sobre las instituciones, sobre sus docentes, así como una mayor flexibilización e intensificación en los procesos del trabajo académico (García, 2014).

¿Cuántos docentes de las universidades nacionales argentinas responden a las dos condiciones -dedicación exclusiva y grado doctoral⁴- que definen la profesión académica en el sentido tradicional de los países económicamente avanzados? El siguiente cuadro resume información publicada en las estadísticas oficiales disponibles.

Cuadro Nº 1 - Cargos Docentes en Universidades Nacionales (%)

Dedicación por cargo	Años				
	2009	2010	2011	2012	2013
Exclusiva	13,24	13,14	12,98	12,90	12,69
Semiexclusiva	19,90	19,49	19,42	19,21	19,27
Parcial/Simple	66,85	67,35	67,59	67,87	68,02
Totales Absolutos	146.983	151.585	156.808	159.927	162.843

Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios SPU

Los últimos datos accesibles permiten corroborar la baja participación de cargos con dedicación exclusiva en la composición del cuerpo académico nacional en el período referido. Por otra parte, la tendencia histórica no indica crecimiento sino una cierta cristalización en la proporción de profesores full-time, pues no obstante la permanencia de gobiernos democráticos, a partir del año 1984, los cargos exclusivos sólo representaron el 11,4% en 1992 y 13,5% en 2000, señala Chiroleu (2002:57-62, Cuadros 2 y 3).

Según agrega esta investigadora, la mayor expansión en los docentes de universidades nacionales se produjo en dos oportunidades en la segunda mitad del siglo XX: en los años sesenta (si bien la información estadística tenía baja confiabilidad) y entre los años 1982/1992, donde prácticamente se duplicó el número de docentes, pero sin modificarse sustantivamente la dedicación horaria (1982: 9% docentes con dedicación exclusiva). Es decir que el gran crecimiento del ingreso estudiantil a las universidades nacionales posibilitado por la recuperación de la vida democrática, luego del período de congelamiento durante la última dictadura cívico-militar de 1976/83, se atendió con un cuerpo docente mayoritariamente con dedicación parcial, que en 1986 representaba 91.4% (Chiroleu, 2002:57, Cuadro 2); en suma, un presupuesto universitario insuficiente en un contexto de crisis económica y fiscal.

Es preciso resaltar aquí la gran heterogeneidad del sistema universitario público respecto a la proporción de cargos docentes con dedicación exclusiva: según datos del *Anuario 2009*, en algunas universidades creadas en los noventa en el área metropolitana y con perfil de investigación, oscilaban entre 60 % en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y 45% en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), mientras que en otras del interior del país, fundadas en el período modernizador de los sesenta-setenta, con buen perfil de investigación, entre 50%, en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y 30% en la UNCPBA. Cabe agregar que en el promedio nacional de profesores con dedicación exclusiva (año 2013) la mayor proporción es de adjuntos (33%), los titulares representan 23% y similar porcentaje los jefes de trabajos prácticos; los profesores asociados, 10.8% y los ayudantes 9.7%, esto es, una base ancha en la profesión con cargos de menor jerarquía.

La actual composición heterogénea del cuerpo docente universitario nacional, con gran preponderancia de cargos con dedicaciones simples legitima el interrogante planteado por Chiroleu (2012:81): "¿se trata de académicos o de docentes? o en algunos países periféricos -más allá de la consolidación en ciertas instituciones de un estrato de mandarines- ¿los académicos tienden a mutar en docentes?".⁵

Sobre la estructura ocupacional docente universitaria Groisman y García de Fanelli (2009) aseveran que el 1.4% de expansión promedio anual de cargos docentes en 1989-2006 significó un ritmo inferior al crecimiento de nuevos inscriptos (2.6%) y muy por debajo de la tasa de crecimiento promedio de la matrícula (4%); con posterioridad la relación alumno-docente habría mejorado debido a la disminución de los nuevos inscriptos y al crecimiento del plantel docente en las universidades públicas.

Por otra parte, la formación de posgrado de los docentes universitarios constituyó un núcleo importante de la agenda modernizadora noventista, sin embargo a diferencia de otros países latinoamericanos como México y Brasil, sólo algunos obtuvieron financiamiento para su formación en centros académicos internacionales y/o nacionales mediante programas ministeriales vía crédito externo, como el Fondo para Mejoramiento de la Calidad (FOMEC), becas de las mismas universidades, agencias u otros organismos públicos. En el marco de tendencias internacionales sobre el posgrado, el crecimiento de la oferta en Argentina fue exponencial a partir de los 90 pues, aunque no constituya un requerimiento legal para el ejercicio académico, mediante la Ley de Educación Superior (art. 36) se impulsó la gradual titulación de posgrado. Los resultados del Proyecto Profesión Académica en Tiempos de Cambio (CAP)⁶ Argentina-2008, corroboran que la mayoría de los académicos encuestados en 2007 obtuvo su título de postgrado a partir de la década de 1990 (más del 80%). Pero en la percepción de los encuestados "ser magister o doctor no asegura el acceso a mayores niveles jerárquicos en la carrera académica ni a la titularidad de las cátedras, o un mayor grado de satisfacción en relación con la propia situación profesional" ni mejores perspectivas futuras (Fernández Lamarra y Marquina, 2013:110).

Este estudio cuanti-cualitativo sobre la situación de la profesión académica en Argentina, desde una perspectiva comparativa internacional, además de constituir un aporte relevante es el primero y único hasta el presente que relevó datos nacionales mediante encuestas aplicadas a los académicos de universidades públicas. En esta investigación coordinada por Fernández Lamarra y Marquina (2012), con la participación de un núcleo de investigadores nacionales y

extranjeros, surgen algunos datos básicos para caracterizar a los académicos argentinos. En principio destacar una tendencia de feminización de la profesión docente universitaria, como ocurre en niveles previos del sistema educativo, representando el 60% de los encuestados. Si bien las mujeres tienen leve predominio en edades más jóvenes (25-34 años), a medida que aumenta la edad de los docentes preponderan los varones y "algo semejante ocurre con la jerarquía académica: a mayor cargo docente, mayor masculinización de la profesión", sostiene Pérez Centeno (2012:390). Con respecto a la formación académica el 48,2% sólo tiene título de grado universitario, un tercio posee formación como investigadores (maestría y doctorado) pero sólo el 18,4% está doctorado. Situación que reflejaría "dificultades para el desarrollo avanzado de la investigación, la falta de competitividad a nivel internacional y la necesidad de una política pública de formación a nivel de posgrados" (p. 392). Por otra parte, cuanto mayor es la cantidad de horas trabajadas (docentes exclusivos/full-time: 40 hs.) se tiende a dedicar menor proporción de tiempo a la docencia mientras que quienes trabajan a tiempo parcial tienen mayor dedicación a las labores de docencia y, de manera consecuente, los más altos porcentajes de dedicación docente se verifican en disciplinas con bajo desarrollo de investigación. Asimismo, a mayor nivel de formación en los profesores mayor posibilidad de dedicarse menos a la docencia (Pérez Centeno, 2012).

Esa investigación comparativa internacional concluye que la profesión académica actual en los países latinoamericanos explorados -Argentina, Brasil, México- se conforma con personal de tiempo parcial que complementa su bajo nivel salarial con otros trabajos; es una "profesión en la periferia, ya que los patrones del trabajo académico son establecidos por las instituciones de los países industrializados" (Fernández Lamarra y Marquina, 2013:102).

Cuando investigamos la construcción de la profesión académica en Argentina, a través de un estudio de caso -Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires- abordamos dos comunidades disciplinares: una comunidad académica del campo histórico, cuyos orígenes como Profesorado y Licenciatura en Historia se entrelazan con la misma fundación de la institución universitaria

desde la esfera privada a mediados de la década de 1960, y los docentes-investigadores de la Facultad de Arte, cuyos antecedentes en las artes escénicas remiten a la década de 1970 en una universidad ya estatal.

La reconstrucción de las biografías y prácticas de estos profesores universitarios mediante entrevistas en profundidad y estudio de trayectorias nos permitió identificar intereses específicos y particulares que fueron estructurando sus prácticas académicas, así como la conformación de espacios político-institucionales que se constituyeron en instancias de legitimación y consagración, que consideramos centrales para entender la construcción de la profesión académica.

En tal sentido, el poder de los profesores junto a los estudiantes en los espacios del co-gobierno universitario iniciado con la recuperación de la democracia a fines de 1983 -el ideario de la Reforma Universitaria de 1918- trazó una línea divisoria para la renovación de los cuerpos académicos mediante acceso competitivo a las cátedras y el consecuente cambio en el perfil de formación, con la incorporación de la investigación al oficio académico pero en tensión con el ejercicio de la docencia.

En ese proceso gravitaron liderazgos intelectuales y personales de profesores formados en las universidades públicas con mayor trayectoria y prestigio del país, vinculados a redes académico-institucionales del campo intelectual y disciplinario nacional e internacional, que pudieron radicarse en la ciudad por su inserción laboral con dedicación exclusiva en la universidad, lo cual facilitó un lento y laborioso reemplazo de "profesores viajeros"; esto significó una pre-condición para asegurar la reproducción de la comunidad disciplinaria.

Al explorar las dinámicas de conformación en estas comunidades se corrobora la fragmentación de la profesión académica nacional; es un caso particular donde, en el contexto de la recuperación de la vida democrática, la configuración de las carreras académicas tuvo un importante nivel de articulación al circuito internacional y nacional, con procesos formativos de posgrado sustentados en mejores condiciones materiales y simbólicas (becas, apoyos presupuestarios, licencias por estudios, cierta infraestructura y equipamiento de investigación)

comparativamente a otras universidades nacionales de matrícula pequeña y localizadas en el interior del país.

Con respecto a los cambios más importantes en la concepción de las políticas públicas educativas durante la última década, luego de la crisis político-institucional del 2001⁷, y a partir de la asunción de un nuevo gobierno elegido en mayo de 2003, resaltamos la recuperación de la centralidad del Estado. En la educación superior aumentó la participación porcentual del presupuesto universitario en el PBI, pasando de 0.40 en 1991 a 0.71 en 2008 (Suasnábar y Rovelli, 2011) mientras que el presupuesto en educación representó 6% del PBI y la inversión en ciencia y tecnología 1.5% (Marquis, 2015). Especialistas e investigadores acuerdan generalmente en remarcar dos ejes prioritarios en la política pública para la educación superior entre los años 2003-2013: la inclusión social y educativa y el impulso al desarrollo científico-tecnológico. El primero significó un aumento sustantivo en la creación de universidades públicas en vinculación con el desarrollo regional-local-territorial, becas para estudiantes y jóvenes investigadores y ampliación de la infraestructura. Sin embargo, algunas investigaciones observan la continuidad de un fenómeno de "inclusión excluyente, socialmente condicionada" (Ezcurra, 2011:132). Si bien la aguda brecha en las tasas de graduación según estatus socioeconómico es una tendencia estructural en países latinoamericanos desde la masificación universitaria de fines de los años 1980 -brecha también observada en EE.UU- en el caso argentino expresa niveles preocupantes⁸.

Por otro lado, es preciso decir que paralelamente a esa ampliación del número de universidades en los últimos años se verifica un importante crecimiento de la matrícula en universidades privadas: según datos del *Anuario 2013* SPU en el período 2003-2013 la tasa de crecimiento anual promedio estudiantil en el sector privado fue de 6,2% y en el estatal 1,2%.

Sin duda que esta situación de rezago y deserción estudiantil interpela también al trabajo académico en su faceta de enseñanza. Hallazgos de investigaciones recientes, como las de Leal, et al. (2014), entre otras, concluyen que las políticas públicas universitarias de las últimas décadas promovieron nuevas condiciones de

producción académica caracterizadas por la sobrevaloración de las actividades de investigación respecto de las de docencia.

En cuanto a la promoción del conocimiento científico-tecnológico para el desarrollo nacional, la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (diciembre de 2007) materializa una toma de posición al respecto. Las políticas orientadas al sector resultaron plasmadas en el Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación "Bicentenario" (2006/10), que estableció áreas prioritarias de investigación e inversión en ciencia y tecnología con efectos positivos en la expansión de becas doctorales y la posterior formulación del plan estratégico para 2012/15 (*Argentina Innovadora 2020*). ¿Qué rupturas en las políticas universitarias son necesarias e indispensables para superar las continuidades en algunas de sus orientaciones? Compartimos lo expresado por Suasnábar y Rovelli (2011), al realizar un balance de las políticas universitarias recientes, cuando sostienen que la configuración de las universidades argentinas expresa en forma contradictoria la tensión entre tendencias de cambio estructurales, políticas de reforma y resistencia/adaptación de los actores universitarios. En buena medida visualizan un movimiento pendular en las políticas públicas universitarias pues desde el retorno de la democracia en 1983 oscilaron entre la autolimitación para introducir cambios (los años ochenta) y la intervención estatal desmedida (los noventa), década ésta en que un nuevo patrón de financiamiento instauró la distribución de recursos por mecanismos competitivos entre instituciones y actores académicos, impactando en un conjunto de tendencias históricas del nivel universitario. En los últimos años el aumento del financiamiento y la creciente innovación mediante programas especiales focalizados, orientados al mejoramiento de disciplinas, carreras, instituciones, indicaría una nueva intervención estatal reveladora de una política incremental pero no global para el sector universitario, que si bien la diferencia de la agenda de los noventa no alcanzó a modificarla completamente, agregan Suasnábar y Rovelli.

Tensiones y desafíos para la profesión académica

Las conclusiones formuladas dos décadas atrás por Altbach (1999) sobre las perspectivas para la educación superior y el profesorado universitario en el mundo occidental en el presente siglo, son pesimistas. Si bien considera al profesorado "el corazón de la universidad" (p. 12) prevé que en el futuro menos profesores tendrán cargos permanentes de tiempo completo y más profesores serán de medio tiempo, limitados a la enseñanza, pero con poca o ninguna participación en la comunidad académica y con escaso contacto con los estudiantes.

La conformación actual del cuerpo académico, las condiciones en que se ejerce la profesión académica en las universidades públicas en la Argentina y las tendencias delineadas durante las últimas décadas parecen corroborar ese panorama desalentador. ¿Podrá revertirse esta situación en un mediano plazo?

Las proyecciones no resultan alentadoras si se tienen en cuenta las actuales políticas públicas y educativas, la situación de emergencia presupuestaria en la gran mayoría de las universidades públicas, así como las políticas de ciencia y tecnología, en virtud de las reducciones presupuestarias previstas por el gobierno para el año 2017 -por focalizar sólo la cuestión que nos ocupa- y en un contexto de importante pérdida de poder adquisitivo de los salarios de los docentes universitarios, los investigadores y los becarios que se forman en organismos del sistema científico-tecnológico y en universidades.⁹ Deterioro económico que afecta al conjunto de los docentes y la gran mayoría de los trabajadores del país, en un contexto recesivo sostenido de la economía que asimismo se suma a la crisis de la región latinoamericana con la pérdida y debilitamiento de proyectos políticos de corte progresista alternativos al neoliberalismo¹⁰.

Empero, los reclamos por la situación salarial y laboral del sector docente universitario argentino son preexistentes al cambio de gobierno; así por ejemplo hacia fines de 2014 los sindicatos solicitaban un aumento salarial de emergencia y la vigencia del convenio colectivo de trabajo, además de la eliminación del impuesto a las ganancias sobre los salarios, cuestión ésta que mantiene un lugar privilegiado en la agenda actual de los reclamos sindicales.

Claro que las comunidades académicas y científicas no asisten pasivamente a todos estos acontecimientos. Como en tantas otras situaciones similares a lo largo de nuestra historia, durante 2016 se registraron diferentes e importantes iniciativas de movilización colectiva¹¹.

El ajuste previsto por las autoridades gubernamentales en las áreas de ciencia y tecnología significará un retroceso en la formación y perfeccionamiento de investigadores, así como la suspensión y achicamiento de programas y proyectos de investigación en curso.

Es probable que la crisis presupuestaria actual del sistema universitario impida en los próximos años el crecimiento de los planteles académicos en jerarquía y dedicación, congelando la situación existente. Este escenario junto a la reducción y clausura de los espacios en la carrera de investigador de organismos científico-tecnológicos que no dependen de las universidades públicas impactará negativamente sobre éstas, agravando la competencia y sumando nuevas dificultades en la profesión académica, no sólo por la búsqueda de posiciones en la carrera académica universitaria para quienes no lograron ingresar-permanecer en el sistema científico-tecnológico, sino debido a que podría suceder que investigadores de carrera (recientemente formados y en formación) en esas entidades tengan doble pertenencia, esto es, su fuente principal de ingresos proviene de su dedicación exclusiva en el organismo científico-tecnológico pero mantienen un cargo remunerado de baja dedicación en la universidad, aspirando a incrementarlo en caso de perder su posición en la carrera de investigador científico.

¿Qué futuro se puede augurar para las universidades públicas argentinas? Cuando un problema adquirió visibilidad y logró ingresar a la agenda pública significa que las disputas entre actores e intereses en juego en alguna medida se han podido resolver alcanzando acuerdos, aunque ellos sean provisionales. Hasta el momento de cerrar este escrito la cuestión presupuestaria no parece haber alcanzado tal resolución, las protestas de las comunidades académicas y científicas han ganado las calles. En un futuro próximo ¿será éste el escenario para las universidades públicas y sus académicos? ¿El espacio de pugna se tensará hasta

que alguna de las fuerzas se doblegue? Y si éste fuera el caso: ¿nuevamente serán los académicos quienes pierdan poder ante el Estado y el mercado, como de hecho ha sucedido en numerosas oportunidades en la historia de la universidad argentina?

Recibido: 21/12/2016

Aceptado: 08/02/2017

Notas

¹Gouldner, A.W. (1957) *Cosmopolitans and locals. Administrative Science Quarterly*, 2.

²Max Weber publicó en 1919 un ensayo, "La Ciencia como profesión", producto de conferencias sobre el trabajo intelectual dictadas durante 1918 en la Universidad de Munich, en el escenario de la Primera Guerra Mundial; situación que lo llevó a reforzar "en los jóvenes el valor de la ciencia y de la profesión intelectual y docente", sostiene Bonvecchio, C. (1997:236).

³El análisis de los cambios en las biografías, carreras y trabajos de los académicos se realizó en base a las respuestas provistas por los académicos a cuestionarios de encuestas comparativas realizadas por el estudio Carnegie en 1992 y el estudio "Changing Academic Profession" en 2007, en Australia, Alemania, Japón, Reino Unido y Estados Unidos. Ver Teichler, U. (2012).

⁴Para el caso de Brasil Schwartzman y Balbachevsky encontraron que en 1992 sólo alrededor del 30% de los entrevistados reunían esas precondiciones. Véase Schwartzman y Balbachevsky (1996:231-279).

⁵Chirroleu retoma estudios de Gil Anton (1992), quien con la expresión "docentes" refiere a los que tienen su centro de interés en la docencia desarrollando tareas de baja dedicación en varias instituciones universitarias, no universitarias y de otros niveles educativos.

⁶*The Changing Academic Profession* (CAP) es un proyecto que examinó la naturaleza y extensión de los cambios experimentados por la profesión académica en los últimos años mediante una encuesta internacional reiterada en 2007 a docentes e investigadores universitarios en 21 países del mundo, aplicándola por primera vez en la Argentina, además de repetirla en Brasil y México.

⁷Crisis que algunos autores, como Camou interpretaron en relación con la crisis de una sociedad civil y sus demandas sobre la rendición de cuentas acerca del destino de los fondos públicos. Ver Camou, A. (2002).

⁸En una investigación sobre políticas de acceso a la universidad pública y perfil social de la matrícula que desarrollamos años atrás, realizamos el seguimiento de las cohortes estudiantiles de grado 1985 y 1989 en todas las facultades de la UNCPBA. En la de Ingeniería, de la cohorte 1989 al cabo de seis años el 69% había desertado: 54% de los desertores pertenecía a estratos medios, 41% a trabajadores manuales y 5% a medios altos. En la cohorte 1985 de C. Veterinarias, en 1995 el 60% había desertado y se graduó un 29%, cuya proporción aumentaba con la posición social de las familias. Ver García, L. (1998:99-127).

⁹A modo ilustrativo cabe citar el Boletín FEDUBA (Gremial Docente de UBA) del 15/12/16, la nota "Los recursos para la universidad pública y la ciencia y técnica no son gasto, son una inversión necesaria para el desarrollo regional", donde se denuncia el ataque al presupuesto universitario y el sistema científico tecnológico nacional "que por primera vez en años retrocede con respecto al PBI". Disponible en www.feduba.org.ar (Consulta: 16/12/16). Asimismo, en el Diario Página 12 del 16/12/16 se publica la nota "Un bono que discrimina a los docentes" donde se menciona el plus salarial (entre \$2000 y \$4000) que cobrarán los trabajadores no docentes de las universidades, como compensación para mitigar los efectos inflacionarios. También se afirma que los gremios docentes universitarios se reunieron con los rectores del Consejo Universitario Nacional reclamando el pago de un bono similar, como resultado de cuya reunión los rectores sólo se comprometieron a realizar gestiones y los gremios afirmaron que "el año cierra en tensión y se compromete el inicio del ciclo lectivo 2017". Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/9078-un-bono-que-discrimina-a-los-docentes> (Consulta: 16/12/16).

¹⁰Cabe destacar el caso de Brasil, cuyos logros en el acceso a la educación superior durante los gobiernos del Presidente Lula da Silva (2003-2010) y la Presidenta Rousseff (2011-2014 y 2014----), parecen peligrar debido al golpe institucional interno que interrumpió su segundo mandato en 2016.

¹¹El 3/10/16 el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, emitió una resolución "manifestando su profunda preocupación por la propuesta de presupuesto 2017 para el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINTyP) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) elevada por el Poder Ejecutivo Nacional al Congreso de la Nación" (art.1), solicitando a las Cámaras de Diputados y Senadores la modificación del Proyecto de Ley

de Presupuesto General (art. 2) y requiriendo al Ministro del MINCyT (quien mantuvo su continuidad de la anterior gestión gubernamental) y a los Ministros de las áreas afectadas a interceder ante el Congreso de la Nación para modificar los recortes presupuestarios (art. 5), además de invitar al Consejo Superior y otros consejos directivos para adherir al reclamo (art. 4). Asimismo, se pronunció a favor de la adhesión al peticitorio "Defendamos La Ciencia Argentina", anexo I a la resolución. La protesta se amplió mediante reclamos y movilizaciones en diferentes universidades del país, así como la toma pacífica del MINCyT, que permanece dirigido por el Ministro de la anterior gestión gubernamental. La reducción presupuestaria prevista significa un recorte del 60% para la carrera de investigador del CONICET, por lo cual sólo ingresarían 385 investigadores en lugar de los 600-900 que lo venían haciendo durante los últimos años, quedando excluidos del organismo inclusive 500 investigadores que fueron evaluados satisfactoriamente. Fuente: Resolución Consejo Directivo Facultad Ciencias Exactas y Naturales, UBA, del 3/10/16.

Bibliografía

- ALTBACH, P. (1999) "Perspectivas comparadas sobre la educación superior para el siglo veintiuno". *Pensamiento Universitario N° 8*, Universidad Nacional de Quilmes, noviembre, pp. 3-13.
- BEN-DAVID, J. (1974) *El papel de los científicos en la sociedad. Un estudio comparativo*. Trillas, México D.F.
- BEN-DAVID, J. y ZLOCZOWER, A. (1966) "Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas", en AA. VV *La universidad en transformación*. Seix Barral, Barcelona.
- BOYER, E. (1997) *Una propuesta para la educación superior del futuro*. Universidad Futura-UAM-Azcapotzalco-FCE, México, D.F.
- BONVECCHIO, C. (1997) "Introducción, selección y notas", en *El mito de la universidad*. Siglo veintiuno editores, México.
- BRUNNER, J. (1990) *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. F.C.E., Santiago de Chile.
- BUCHBINDER, P. (2005) *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana, Buenos Aires.
- CAMOU, A. (2002) "Reformas estatales de 'segunda generación' y reformas universitarias en la Argentina actual (o de por qué es bastante más fácil privatizar una línea aérea que reformar una universidad)", en KROTSCH, P. (2002) *La universidad cautiva legados, marcas y horizontes*. Al Margen, La Plata.
- CLARK, B. (1992) [1983] *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen-UAM-Azcapotzalco, México D.F.
- CHIROLEU, A. (2012) "La profesión académica en América Latina: Argentina, Brasil y México". Comentarios sobre las presentaciones de Mónica Marquina, Elizabeth Balbachevsky, Simon Schwartzman y Manuel Gil Antón", en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (comp.) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. EDUNTREF, Tres de Febrero.
- CHIROLEU, A. (2007) "Según pasan los años: de la autonomía universitaria y sus retos", en RINESI, E. y SOPRANO, G. (comp.) *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. UNGS-Prometeo, Buenos Aires.
- CHIROLEU, A. (2002) "Los académicos en Argentina: aportes para su caracterización". *Espacios en Blanco. Revista de Educación, N° 12*, junio, pp. 51-73.
- CHIROLEU, A. (2001) "La paradoja de la profesionalización académica: de maestros ambulantes a profesionales devaluados", en CHIROLEU, A. (org.) *Repensando la Educación Superior*. UNR, Rosario.

- EZCURRA, A.M. (2011) "Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente", en ELICHIRY, N. (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Noveduc, Ensayos y Experiencias, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2012) "La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas", en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (comps.) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. EDUNTREF, Tres de Febrero.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (2013) "La profesión académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 23, junio, pp. 99-117.
- GARCÍA, L. (1998) "El acceso a la universidad: ¿democratización, segmentación o exclusión? Estudio 'en' el caso", en CORBALÁN, A. Y RUSSO, H. (comp.) (1998) *Educación, Actualidad e Incertidumbre*. Espacios en Blanco-Serie Investigaciones. UNCPBA. Tandil, Argentina.
- GARCÍA, L. y PACHECO, A. (2015) "El trabajo académico en el campo de las Artes: convergencias y tensiones en el quehacer académico-artístico". *Aura. Revista de Historia y Teoría del Arte*, Nº 3. Junio, 154-184.
- GARCÍA, L. (2014) "Universidad y profesión académica: crisis y reconfiguraciones", en CORBALÁN, M. *La cultura al poder*. Biblos, Buenos Aires.
- GARCÍA, L. (2009) "Universidad, cultura e imaginarios profesionales. Itinerarios en la construcción de la profesión académica en Argentina", en BITTENCOURT, A. y CORBALÁN, M. (coord.) *Américas y culturas*. Biblos, Buenos Aires.
- GARCÍA, L. (2007) "Universidad y profesión académica en América Latina. Aportes desde el caso argentino", en HERRERA, M. (ed.) *Encrucijadas e Indicios sobre América Latina. Educación, Cultura y Política*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- GARCIA, L. (2005) "La construcción del oficio académico. Ambigüedades y tensiones de la profesión intelectual", en CORBALÁN, M. (coord.) *En-redados por la Educación, la Cultura y la Política*. Biblos, Buenos Aires.
- GARCÍA, L. (2002) "La profesión académica como objeto de estudio. Una revisión del pensamiento sociológico" en CASTRO, I. (coord.) *Visiones Latinoamericanas. Educación, política y cultura*. CESU-UNAM, Plaza y Valdes Editores. México, D.F.
- GARCÍA GUADILLA, C. (2008) "Los profesores universitarios y su historia". Prólogo al libro de PARRA SANDOVAL, M.C. *Las intimidades de la Academia. Un estudio cuantitativo sobre la dinámica de la profesión académica*. Universidad de Zulia, Mérida.
- GIL ANTÓN, M. (2013) "La monetarización de la profesión académica en México. Un cuarto de siglo de Transferencias Monetarias Condicionadas". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 23, junio, pp. 157-186.
- GIL ANTÓN, M. et al. (1992) *Académicos. Un botón de muestra*. UAM-Azacapotzalco, México.
- GOULDNER, A.W. (1957) "Cosmopolitans and locals. *Administrative Science Quarterly*, 2", en BECHER, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa-Educación Superior, Barcelona.
- GROISMAN, F. y GARCÍA de FANELLI, A. (2009) "Los salarios de los docentes universitarios en la Argentina", en ROMO BELTRÁN, R. y CORREA, N. (coord.) *Educación en América Latina. Debates y reflexiones en torno a la universidad pública*. Imago Mundi-Buenos Aires; Universidad de Guadalajara-México.
- IBARRA COLADO, E. (2014) "Reconfiguración institucional de la 'nueva universidad': algunas cuestiones críticas para enfrentar su futuro", en LLOMOVATTE, S.; JUARROS, F. y KANTAROVICH, G.(comp.) *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Editorial

- de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- KROTSCH, P. (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- LEAL, M., MAIDANA, M.A., LAZARTE BADER, M., ROBIN, S. (2014) "La profesión académica en Argentina. Un análisis de la división del trabajo y del tiempo académico", en BADANO, M. del R. y RÍOS, J. *Trabajo docente y pensamiento crítico: políticas, prácticas, saberes y transformación social*. Fundación La Hendija, Paraná, pp. 486-494.
- LE GOFF, J. (1965) *Los intelectuales en la Edad Media*. EUDEBA, Buenos Aires.
- MARQUINA, M. (2013) "¿Hay una profesión académica en Argentina? Avances y reflexiones de un objeto en construcción". *Pensamiento Universitario, Nº 15*, Prohistoria, marzo, 35-58.
- MARQUINA, M. (2007) "El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización", en RINESI, E. y SOPRANO, G. (comp.) *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. UNGS-Prometeo, Buenos Aires.
- MARQUIS, C. (2015) "Investigaciones, políticas y planeamiento universitario", en Del Bello, J. C. (et. al.) Marquis, C. (ed.) *La agenda universitaria II: propuestas de políticas públicas*. Universidad de Palermo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- MARTÍNEZ, D. (2013) "El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla...". *Espacios en Blanco. Revista de Educación, Nº 23*, Junio, pp. 45-72.
- NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. (1994) "Conclusión", en NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Gedisa, Barcelona.
- PACHECO MÉNDEZ, T. (1997) "La institucionalización del mundo profesional", en PACHECO MÉNDEZ y DÍAZ BARRIGA (coord.) *La profesión. Su condición social e institucional*. CESU-UNAM, M.A. Porrúa. México, D.F.
- PEREZ CENTENO, C. (2012) "Profesión académica y docencia en la universidad argentina", en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (comps.) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. EDUNTREF, Tres de Febrero.
- SILVA JÚNIOR, J. y SGUISSARDI, V. (2013) "Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente". *Espacios en Blanco. Revista de Educación, Nº 23*, Junio, pp. 119-156.
- SCHWARTZMAN, S. (1993) "Políticas de Educación Superior en América Latina: el contexto", en COURARD, H. (ed.) *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*. FLACSO, Santiago.
- SCHWARTZMAN Y BALBACHEVSKY (1996) "The Academic Profession in Brazil", en ALTBACH, P. (ed.) (1996) *The International Academic Profession. Portraits of fourteen countries. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Princeton, New Jersey.
- SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2011) "Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda". *Revista Innovación Educativa Nº 57*, octubre-diciembre, pp. 21-30.
- TEICHLER, U. (2012) "Cambios en el empleo y el trabajo de la profesión académica: la situación en las universidades orientadas a la investigación en los países económicamente avanzados", en FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (comps.) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. EDUNTREF, Tres de Febrero.
- WEBER, M. (1991) "La ciencia como profesión", en WEBER, M. *Ciencia y política*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Artículos - Jóvenes Investigadores





Un encuentro complejo entre el Psicoanálisis y el Conductismo. La formación en Didáctica para la carrera de profesorado en Psicología en la UBA durante el período 1960 - 1970

A complex encounter between psychoanalysis and behaviorism

Didactic formation for the psychology teaching career in UBA during 1960-1970

*Fernando Cazas**

Resumen

El análisis de ciertos aspectos de la formación docente para psicólogos en la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante el período 1960 – 1970, presenta algunas aristas interesantes en lo que refiere a la formación docente en general y a la enseñanza de la Didáctica en particular.

Atendiendo a que la formación para la enseñanza se desarrolla, en este caso, sobre dos carreras (la de licenciatura y la de profesorado), se intenta una descripción de los debates académicos y profesionales en torno a la enseñanza y el aprendizaje, que se daban al interior de los dos campos (Psicología y Educación).

Mientras la licenciatura tiene un claro sesgo psicoanalítico al momento de pensar en los sujetos y sus subjetividades, en el profesorado, la materia Didáctica General ofrece una línea netamente neoconductista para pensar la enseñanza. Conciliar estos dos enfoques teóricos en la tarea de enseñar Psicología, resultó una tarea compleja

Palabras Clave: Didáctica; formación docente; psicología

Abstract

The analysis of certain aspects of teacher training for psychologists at the University of Buenos Aires (UBA) during the period 1960 - 1970 presents some interesting aspects regarding teacher training in general and the teaching of Didactics in particular.

Given that the training for teaching is developed in two cases (psychology and teaching), a description of the academic and professional debates on teaching and learning, which were given To the interior of the two fields (Psychology and Education).

While the degree has a clear psychoanalytic bias when thinking about subjects and their subjectivities, in the teaching career, the General Didactic subject offers a new behaviorism neto line to think teaching. Reconciling these two theoretical approaches in the task of teaching Psychology was a complex task.

Key words: teaching; teacher training; psychology

CAZAS, F. (2017) "Un encuentro complejo entre el Psicoanálisis y el Conductismo. La formación en Didáctica para la carrera de profesorado en Psicología en la UBA durante el período 1960 - 1970", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 113-128. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Licenciado y Profesor en Psicología (UBA). Maestrando en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO) Cátedra de Didáctica General, Carrera de Profesorado, Facultad de Psicología, UBA. E-mail: fernandocazas@yahoo.com.ar

Introducción

El equipo que dirige la Dra. Ana Diamant (del cual forma parte el autor de este artículo), ha dedicado varios años a la investigación de la formación de los psicólogos en la Universidad de Buenos Aires (UBA)¹. En los últimos tiempos, el equipo orientó su interés a la formación docente de los psicólogos. En particular, sobre la carrera de profesorado en Psicología en la UBA.

Tanto la carrera de licenciado como la de profesor en Psicología de la UBA tienen su nacimiento en la misma fecha. Hacia fines de 1957, el Consejo Superior aprueba los planes de estudio de ambas carreras. Durante la década de 1960, la carrera de licenciatura experimentará un crecimiento importante² (Buchbinder, 1997; Borinsky, 1998). Pero la carrera de profesorado no correrá la misma suerte. Los testimoniantes, estudiantes y docentes de aquella época, recuerdan con gran entusiasmo su paso por la carrera de licenciatura. De muchos testimonios se desprende un gran orgullo por pertenecer a esas primeras cohortes de egresados de la licenciatura en Psicología. En cambio, pocos eligieron cursar la carrera de profesorado e incluso muchos ignoraban su existencia.

Al indagar en los testimonios recogidos y en los documentos consultados (Cazas & Diamant, 2014) sobre el lugar adjudicado a la carrera de profesorado, surgen con claridad tres cuestiones:

- Los entrevistados manifiestan que la opción por el profesorado, no era considerada valiosa por los estudiantes de la licenciatura.
- Los entrevistados, al preguntarle por docentes significativos de la carrera de profesorado, no logran identificar ninguno.
- El número de egresados de la carrera de profesorado es considerablemente menor que la de los egresados de la licenciatura en Psicología del mismo período.

Mientras la carrera de licenciado y su posterior inserción laboral para el egresado eran muy bien ponderadas, la carrera de profesorado era casi ignorada por la misma población testimoniante. Resulta llamativo, entonces, que muchos de los entrevistados eligieran la docencia universitaria. En algunos casos, el ejercicio de

esta, se extendió por más de 20 años. A la hora de ser preguntados sobre la necesidad de una formación docente, estos, responden que no era necesaria y que se "hicieron solos".

A continuación, algunos fragmentos de testimonios en esta línea:

P - Y en esa época, sus compañeros de la licenciatura... ¿se hablaba de esta opción del profesorado?

R - No, no... ¿sabes lo que pasa? Yo no sé si sigue pasando ahora... es el que se recibía pum! caía en el consultorio. Como el modelo médico. El médico que se recibe ¿qué idea tiene? El 98% van al consultorio y los otros van a investigación o a otras cosas, pero el modelo médico era el que predominaba, así que, por ahí no les interesaba la docencia, pero curiosamente pensaban que la docencia se ejercía sin necesidad de tener ningún atributo en especial, sin tener elementos de didáctica o de pedagogía, que el que sabe una disciplina, sabe enseñarla.

P - ¿Y cómo se enteró Ud. que la carrera ofrecía esa opción del profesorado... al ingresar, había alguna gacetilla, o usted preguntó?

R - Eso no lo recuerdo,... pero uno como siempre estaba digamos más o menos pendiente con los compañeros y en el Departamento de Psicología había algunos docentes que eran compañeros también"³.

La práctica clínica, aparece casi como una opción única para el egresado de la carrera de licenciatura. La docencia parece no ocupar un lugar preponderante a la hora de formarse, pero si es una opción al momento de la inserción laboral. La formación para enseñar tampoco parece ser relevante para las cátedras de la licenciatura:

"(...) no tengo un sólo recuerdo de habernos transmitido algún concepto de pedagogía o alguna instrucción, alguna orientación al respecto, se suponía que si sabíamos la materia, teníamos que saber enseñar. Era un presupuesto bastante generalizado en todas las cátedras, no en esa cátedra en particular"⁴.

En otros testimonios, aparece la idea de un "autoengendramiento" en relación a su formación como docentes:

"(...) mi ejercicio docente es más bien, hasta donde me da el 'cuero', por idoneidad, no por formación académica"⁵.

"(...) la gran mayoría, yo todo lo que tengo de docencia en la práctica lo aprendí ahí en la facultad, yo no tenía la menor idea de la docencia"⁶.

La necesidad de la formación específica para la enseñanza tampoco era considerada en otros espacios de capacitación y actualización que proponían cursos y seminarios valorados para los egresados de la carrera de Psicología, desde una mirada corporativa, institucional/gremial en planteos como el de quien fuera uno de los presidentes de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires:

"(...) y allí tampoco a nadie se le ocurría, estaba ausente en el imaginario de los psicólogos hacer algún curso, alguna formación complementaria para ejercer la docencia"⁷.

Resulta contrastante la dificultad para ubicar recuerdos de los docentes o de las clases en los testimonios de quienes cursaron la carrera de profesorado, si lo comparamos con los recuerdos de la carrera de licenciatura. En estos abundan nombres de profesores y recuerdos sobre los recursos didácticos que estos utilizaban en sus clases. Incluso, algunos entrevistados reconocen haber imitado en sus inicios como docentes a estos profesores. Esto puede observarse en varios testimonios:

"P - De la cursada del profesorado, recuerda alguna experiencia significativa o algún docente... que lo haya sorprendido por ahí, con alguna propuesta de trabajo, algo que saliera de lo común...

R - No, no. Absolutamente. Para nada...

P - ¿Recuerda el nombre de algún docente?

R - No. Y eso... es significativo... A parte de la edad, que a uno se le borran tantas cosas...

P - Bueno, no, pero seguro que si yo le pregunto por algún docente de la licenciatura seguramente alguno aparece...

R - Nooo, si, si, de la licenciatura sí"⁸.

Lo mismo sucede al momento de recordar compañeros de cursada:

"P - ¿Recuerda algún compañero de la licenciatura que haya hecho el profesorado, que haya compartido una con Ud. una materia?

No... recuerdo, no"⁹.

En investigaciones anteriores de este equipo, se trabajó con los primeros egresados de la carrera de licenciatura en Psicología (Diamant, 2010). Allí puede verse cómo abundan los nombres de docentes así como anécdotas de las épocas de estudiantes. En el caso de la carrera de profesorado, se repite casi sin variantes,

el testimonio antes citado. Los entrevistados no logran recordar los nombres de sus docentes de profesorado y tampoco el de sus compañeros.

Otra cuestión que resulta relevante para esta indagación es la cantidad de egresados de la carrera de licenciatura en comparación con la de profesorado. Los egresados de este último representan aproximadamente el 2,5% del total de egresados de la licenciatura. Se ha podido ratificar, a través de documentación existente, que la cantidad de egresados de la carrera de profesorado era poco significativa en relación con la cantidad de egresados que tenía la licenciatura¹⁰. Pero además, se ha podido corroborar con los testimonios que van en la misma línea:

"P -¿Y recordás si dentro de la carrera de Psicología cómo se valoraba el tema del profesorado?, ¿o en general se lo consideraba una carrera menor, hacer el profesorado?

R -La gente que estudió conmigo, que se recibió conmigo de licenciada, no estudiaban profesorado. En mi caso, como yo ya estaba orientada hacia la docencia, porque ya trabajaba en escuelas, y toda mi idea era seguir la docencia, porque a mí siempre me gustó enseñar... Para mí era una salida necesaria, y no lo había dudado, de hacerla. Pero no es que mis compañeros lo iban a hacer. No, no éramos muchos"¹¹.

Aquí otro testimonio que repite el dato de la escasa matrícula en el profesorado con relación a la licenciatura:

"P -Sí, en ese momento... el profesorado, dentro de lo que es la carrera, ¿qué lugar tenía, cómo era visto? Porque viendo nosotros la cantidad de egresados...

R -La matrícula, muy escasa, claro. Porque como te dije, recibíamos una formación freudiana, psicoanalítica, y entonces se pensaba "la salida tiene que ser el consultorio", otro ámbito, no el educativo. Como yo venía con una formación educacional, pensé "qué dice UBA, desde la formación docente...", y ahí fue cuando hago la carrera pedagógica, didáctica"¹².

Con este panorama de época es que se sostiene la idea de una especie de desdibujamiento de la carrera de profesorado con relación a la carrera de licenciatura.

¿Cuáles son los motivos de este? ¿El interés por el área de la práctica clínica en salud mental, opaca cualquier otra inserción profesional? ¿El campo de la educación no resulta relevante para los egresados de la licenciatura de aquella época?

Docencia y educación

Existen evidencias de que el ejercicio de la docencia no resulta ajeno a los intereses de los primeros psicólogos egresados de la UBA. Como ya se dijo, muchos de los integrantes de esas primeras cohortes de graduados ejercieron la docencia universitaria durante muchos años (Diamant, Op.Cit.). El testimonio que sigue da cuenta de la inserción en la docencia universitaria de los primeros graduados en Psicología:

(Tras las renunciadas de 1966) "...acceden los psicólogos a ser profesores. Que hasta ese día no eran más que auxiliares docentes los psicólogos. Profesores eran o psicoanalistas o gente venida de Filosofía, como Bernstein; pero no eran psicólogos. Cuando se acepta la invitación de Ipar, por ejemplo en lugar de Ulloa en Psicología Institucional viene Malfé. En lugar de Bernstein en Técnicas Proyectivas viene Pichona Ocampo, como titular. No sé si lo nombraban Titular o Profesor Adjunto a Cargo pero la cuestión es que está a cargo de la materia. Es en ese momento que los psicólogos pasan a estar a cargo de materias. Hasta entonces eran de Jefes de Trabajos Prácticos para abajo, ni Adjuntos"¹³.

El campo de la educación, tampoco fue ajeno al interés de los primeros psicólogos. Una experiencia para analizar esta cuestión, es el Programa para el desarrollo integral de Isla Maciel.

Este programa dependía de la Dirección de Extensión Universitaria de la UBA. (Urrutia, 2009; Diamant & Urrutia, 2013) De este programa participaron muchos de los estudiantes de la licenciatura. El programa incluía un Centro Juvenil que estaba coordinado por una licenciada en Psicología y que desarrollaba tareas educativas extraescolares (Urrutia, Op.Cit.). En ese Centro participaban estudiantes de varias carreras, entre ellas los de la licenciatura en Psicología.

Esta actividad en Isla Maciel, es recordada con entusiasmo por los graduados que participaron. Algunos testimonios dan cuenta de ello:

"...la vida en la Facultad era muy intensa, el estudio, las materias, los trabajos para Extensión. Me acuerdo haber colaborado con los trabajos que se hacían en Isla Maciel, haber colaborado en investigaciones, o en encuestas, para libros también"¹⁴.

"Muchos de nosotros trabajábamos en cosa asistencial –de ‘pinches’, ¿no? por supuesto- o en cosas hospitalarias, pero no necesariamente solo psicoterapéuticas. De un principio yo me acuerdo, yo fui varios años a Isla Ma-

ciel, ayudando de 'pinche', a estimular actitudes hacia el aprendizaje, hacia la participación grupal, hacia...etc., etc..."¹⁵.

La actividad que los estudiantes de la carrera de licenciatura realizaban en Isla Maciel, incluía al campo de la educación además del campo de la salud mental.

Lo mismo sucede con la participación de primeros psicólogos en actividades del flamante Departamento de Orientación Vocacional de la UBA. Aquí también es clara la vinculación con el campo de la educación y de lo escolar (Diamant, 2010; Buchbinder, Op.Cit.; Borinsky, Op.Cit.).

En principio, los elementos de los que se dispone hasta aquí, no parecen avallar la idea de que el desdibujamiento de la carrera de profesorado obedezca a un desinterés por el campo educativo de parte de los estudiantes de la carrera de licenciatura.

La licenciatura

Quizás podría aportar a los fines de este artículo, indagar sobre qué sucedía al interior de la flamante licenciatura en Psicología por aquellos primeros años de la carrera.

Cuando la carrera de licenciatura se crea, la UBA no da lugar al psicoanálisis. Los primeros profesores provienen de las carreras de Filosofía, Medicina u otras. Sin embargo, el psicoanálisis estaba fuertemente instalado en la Argentina. No solo entre los profesionales médicos habilitados para su ejercicio entonces, sino en la sociedad en su conjunto (Plotkin, 2003). Los primeros estudiantes van a comenzar a presionar a las autoridades de la facultad para lograr la incorporación plena del psicoanálisis en la carrera. Algunos testimonios a modo de ejemplo:

"los estudiantes tuvieron [...] una participación importante en la selección de docentes y los primeros profesores [...] cosa que puede parecer bastante insólita [...] Creo que eso marcó muy claramente el tipo de encuentro que había entre los estudiantes y los nombres..." (de los profesores)¹⁶.

"... mucha lucha para traer profesores, nosotros mismos los íbamos a buscar. La elección principal eran psicoanalistas pero de orientación 'pichoniana'. Pichón Riviere ya tenía la Escuela de Psicología Social y muchos de nuestros profesores eran profesores también ahí (...) como Butelman, Bernstein, que habían fundado la Editorial Paidós. También fueron profesores nuestros y trajeron algunos de los profesores de Rosario entre los que

estaba Bleger (que) tuvo una incidencia enorme en este período. Con él debatíamos la relación entre Psicoanálisis y Marxismo¹⁷.

El psicoanálisis generaba fuertes expectativas en los estudiantes:

“Yo lo podría decir hoy en términos, a ver si puedo decirlo de esta manera: a mí me parece que la gente de mi generación que ingresó a la carrera y al psicoanálisis en forma simultánea, fueron simultáneas para mí, no habrán sido simultáneas para otros, pero para mí lo fueron, el ingreso a la carrera y el ingreso al psicoanálisis; la idea de apertura tenía que ver con que se suponía que uno tenía que poder hacer algo, contribuir en algo, hacer algún aporte. Esa palabra aporte, está devaluada hoy día entre psicoanalistas, pero en aquel momento no lo era, no era una palabra devaluada, y se suponía que a partir de la experiencia del trabajo en alguna línea que fuera de interés propio, uno iba a hacer una contribución...”¹⁸.

Un nombre destacado entre las incorporaciones logradas por los estudiantes de la licenciatura es José Bleger. Para un número importante de estudiantes, Bleger era claramente el modelo a imitar como psicólogos. Era un profesional que reunía las características máspreciadas por los estudiantes de la época: gran prestigio como psicoanalista y un fuerte compromiso político y social (Diamant & Cazas, 2011; Cazas, 2011). Es lo que se ha denominado en un trabajo anterior, un “maestro” (Cazas & otros, 2011).

El testimonio de una estudiante de aquellos años y que luego tendría una destacada actuación en la docencia universitaria dentro de la carrera de licenciatura, da cuenta muy claramente del lugar de Bleger para los primeros psicólogos de la UBA:

“Bleger es uno de los profesores de los que cursamos la carrera en aquellos años, hasta la noche de los bastones largos, que una impronta más profunda ha dejado en todos nosotros por varias razones. Una, porque al igual que otros, en sus actividades docentes demostró un profundo compromiso social y político que impregnó de manera notable la formación de los psicólogos en ese comienzo de la Carrera”¹⁹.

Lo expresado hasta aquí deja pocas dudas sobre el modelo de identidad profesional de los psicólogos de aquellas cohortes: José Bleger. Psicoanalista, comprometido política y socialmente. Desde esta perspectiva cobran sentido la fuerte presencia, aun en nuestros días, del psicoanálisis en la carrera de licenciatura en Psicología de la UBA. Lo mismo sucede con la participación de estudiantes y graduados de Psicología de los '60 en proyectos como el Programa Isla Maciel.

La potente inserción del psicoanálisis en la carrera, alejó cualquier posibilidad de presencia de las ideas positivistas o espiritualistas. Pero fundamentalmente obtuvo el ingreso a la UBA de cualquier variante de las teorías conductistas.

Mientras tanto en Educación

Para la misma época en que se crea la carrera de licenciatura (1957), también se modifica el plan de estudios de la carrera de Pedagogía de la UBA. Se modifica la titulación que pasa a denominarse Licenciatura en Ciencias de la Educación y también se inician algunos cambios a nivel curricular. Es pertinente indagar sobre qué estaba sucediendo en esta carrera de educación ya que desde allí provendrían las cátedras que conformarían una parte sustancial de la carrera de profesorado en Psicología.

Entre las primeras asignaturas que deberán cursar los aspirantes al título de profesor, será Didáctica General. Esta materia es dictada por profesores de la ex carrera de Pedagogía, ahora transformada en Ciencias de la Educación. Cabe preguntarse, así como se hizo con la Psicología, qué sucedía en el campo de la Didáctica por los años '60.

Pablo Pineau, en el libro *El principio del fin* (2006), plantea un interesante cuadro de situación del campo de la educación entre las décadas de los '50 y '70. El autor presenta tres posiciones político-pedagógicas que se encuentran en tensión durante todo ese período. Estas son: la defensa del canon fundacional; la modernización excluyente; y la modernización incluyente. De las tres interesa desarrollar en detalle la segunda: la modernización excluyente.

Pineau dice que dentro de esta posición, la pedagogía debía "modernizarse". Esto significaba abandonar las corrientes escolanovacionistas y espiritualistas de décadas anteriores, y dar paso a un discurso de modernización tecnocrática.

El discurso pedagógico fue invadido por una visión proveniente de la economía. Así aparecieron en el campo educativo términos como "tasa de retorno", "capital humano", "eficiencia". Todo un grupo de nuevos expertos en Educación, que en muchos casos habían sido formados en universidades estadounidenses y los distintos gobiernos del período les dieron importantes lugares en los niveles

de decisión del sistema educativo. Agrega Pineau: "Toda esta renovación implicó la aparición de un sujeto pedagógico asocial, individualista, racional y planificador" (p. 127).

Cesar Tello (2013), en un trabajo sobre el surgimiento del campo de estudios de las políticas educativas, describe el período '50-'70 como un momento de transformación de los pedagogos en técnicos. Los nuevos licenciados en educación debían tener competencias como planificadores y tener un manejo profundo de la legislación educativa. Para Tello, toda esta renovación se enmarca en una política desarrollista en versión latinoamericana, impulsada por los países autodenominados desarrollados.

Este cambio de paradigma impactó también en las prácticas escolares cotidianas. La irrupción de una didáctica de corte neoconductista se impuso como "lo nuevo" "lo moderno" en contraposición con otras posturas didácticas.

Para Pineau, este nuevo paradigma alcanzó su momento máximo durante la dictadura del General Onganía, quien no escatimó cuotas de autoritarismo y represión para lograr la "modernización" de la educación argentina.

En este contexto, la Didáctica, también experimentó transformaciones acorde a las nuevas corrientes pedagógicas modernizantes. Sofía Picco (2014), como parte de su tesis de maestría, estudia el desarrollo del campo de la didáctica en la Argentina. Para el período 1950 – 1970, la autora señala la influencia sobre la didáctica del auge del tecnicismo y del conductismo. La llegada del concepto de curriculum, es una marca de época, que condiciona fuertemente el campo. La teoría curricular estadounidense influyó en varios países latinoamericanos y la Argentina no fue la excepción. Muchas publicaciones sobre la teoría curricular llegaron al país de la mano de organismos internacionales. Si bien, dice Picco, la reforma impulsada por la dictadura del General Onganía fracasó formalmente y fue derogada, ésta triunfó en la instalación de un discurso pedagógico-didáctico vinculado al concepto de curriculum, a la formulación de objetivos de conducta y sus taxonomías, y a la idea de una planificación de corte tecnicista.

Esta posición de "modernización excluyente" tuvo su influencia en las cátedras de Didáctica que funcionaban dentro de la carrera de profesorado en Psico-

logía. Un análisis de los programas oficiales de la materia Didáctica General para profesorados que se desarrollaba en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA durante la década del '60, aporta datos relevantes al respecto.

Los programas oficiales de Didáctica General

¿Por qué trabajar con programas? Si bien el análisis de los programas oficiales deja por fuera muchas de las cuestiones que sucedían efectivamente en las clases, se comparte con Renata Giovine, la postura de considerar:

“a los programas como resultados tanto de continuidades como de rupturas epistemológicas y políticas. Podemos observar en ellos sedimentaciones que dan cuenta tanto de su carácter híbrido, como de un canon transhistórico que amalgama prácticas institucionales y discursivas” (Giovine, 2015: p. 2).

El análisis de los programas permite seguir el rastro de diferentes “epistemes de época” (Tello, Op.Cit.) y apreciar los momentos en los que predominan unas u otras.

Durante el período 1960–1970, según puede observarse en los programas oficiales que se encuentran archivados en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, la cátedra de Didáctica General para profesorados estuvo a cargo de dos profesores: Manuel Horacio Solari (profesor titular) y Aníbal Villaverde (profesor asociado). Promediando la década, se incorpora Nydia Elola como profesora adjunta. Un dato de interés es que dentro del período 1963 -66, correspondiente al gobierno constitucional del Dr. Humberto Illia, se abre una cátedra paralela. Durante 1965, esa cátedra paralela, estuvo a cargo del profesor Ricardo Nervi. De ésta solo se han hallado programas del primer y segundo cuatrimestre del '65. Es de suponer que por efectos de las constantes interrupciones del orden constitucional, esta cátedra dejara de funcionar en 1966.

Si se observan los contenidos que aparecen y desaparecen a lo largo de la década, puede notarse el paulatino avance de la teoría curricular estadounidense y de las ideas neoconductistas en el campo de la enseñanza.

El programa de 1960, del profesor titular Manuel Solari, gira en torno a la idea de acción didáctica. Dedicó una unidad a la cuestión del método y también a la

evaluación de resultados. El del profesor asociado Manuel Villaverde, no presenta mayores cambios. La bibliografía muestra una mayoría de autores extranjeros y en especial anglosajones. A medida que se avanza en la década en estudio, se observa que conviven diversos autores en la bibliografía presentada por los profesores. Entre 1960 y 1965 figuran obras de Herbart, Dewey, Aebli, Larroyo, Stocker e incluso Skinner. A partir de mediados de los '60, aparecen nuevos autores en la bibliografía de los programas oficiales de la materia. Así figuran Cirigliano y Zanotti, dos de los referentes de lo que Pineau (2006) denomina la "modernidad excluyente". También inauguran su presencia documentos de organismos internacionales como UNESCO. Esto último también es destacado por Pineau.

Si bien los autores que integran la bibliografía de Didáctica General desde 1960, no desaparecen de ésta, si comienzan a compartir el espacio con los nuevos autores incorporados.

En los contenidos de la materia se van reflejando estos cambios que se producen en la bibliografía. En 1963 ya aparece el planeamiento de la enseñanza y un año después la instrucción programada como técnica de la enseñanza. En 1965 ya comienza a instalarse la idea de curriculum con un primer punto que habla de la organización y selección de los contenidos. El testimonio de quien fuera una docente integrante de la cátedra del Profesor Solari, resulta claro al respecto:

"...entonces apareció el currículum, aparecieron los objetivos y, obviamente, apareció la evaluación. Es decir, la evaluación, acá, cuando yo recién me había recibido, empecé a trabajar en la cátedra de Didáctica, eso ya era año 58 más o menos, y entonces lo que me encargó el Jefe, dijo: bueno, encárguese de meterse con este tema, que es tema nuevo"²⁰.

La teoría curricular estadounidense y el enfoque de la planificación por objetivos, va ganando terreno a lo largo de la segunda mitad de la década. Para 1971, el programa tiene por primer unidad "La tecnificación de la didáctica", tiene otra unidad dedicada a curriculum y se incorpora de pleno el tema de las técnicas audiovisuales para la enseñanza. Se suman autores como Avolio de Cols y Jhonson. A modo de referencia, vale mencionar que para 1976, el programa de la materia había quedado perfectamente alineado con la teoría curricular, el pla-

neamiento por objetivos y la instrucción programada. La bibliografía se reduce a solo cinco textos, desapareciendo todo los demás autores de distintas corrientes teóricas que habían integrado la bibliografía hasta ese momento. De esos cinco libros, dos son de autoría de Bloom y Taba.

Resulta pertinente también observar cuáles eran los temas de los trabajos prácticos que los estudiantes debían realizar para aprobar la asignatura. Esto permite ver en donde estaba puesto el foco de interés de la materia. En la primera mitad de los '60, los temas tenían que ver con los hábitos de estudio de los estudiantes y las formas de organizar adecuadamente las tareas de aprendizaje. En 1965 y 1966 los trabajos tenían que ver con investigaciones sobre la aplicación de la instrucción programada a la escuela media. En 1969 los estudiantes regulares debían trabajar sobre la confección de pruebas objetivas. Si bien se mantuvo en los programas de toda la década la presencia de temas y autores que no pertenecían a la línea tecnicista/neoconductista (como el trabajo en grupos y algunos autores escolanovacionistas), queda claro que a la hora de acreditar la asignatura no eran esos los temas prioritarios.

Merece una mención la ya citada cátedra paralela que funcionó, al menos, en 1965 a cargo del profesor Nervi. Sus programas no mencionan ninguna bibliografía, lo cual resulta llamativo ya que no era lo habitual en los programas de la época. En los contenidos hay muchas coincidencias con los programas de la cátedra de Solari y Villaverde. Pero solo en el programa de esta cátedra aparece una unidad titulada "El medio geográfico, económico, y sociocultural". Podría pensarse que allí aparece tímidamente la idea de contextualizar la enseñanza y los aprendizajes escolares en función de los tipos de escuela y de sus comunidades de pertenencia.

Conductismo y Psicoanálisis

Hasta aquí se ha descrito un cuadro de situación del ámbito de formación de los licenciados en Psicología y del ámbito de formación de profesores en Psicología, ambos en la UBA.

Se dijo que los estudiantes tenían un ideal vinculado al modelo de profesional prestigioso por su dominio de la disciplina y con un fuerte compromiso social y político.

¿Qué reacción podría provocar en esos primeros egresados de la licenciatura la propuesta de la carrera de profesorado con una Didáctica General enrolada en el neoconductismo?

¿Qué opinión les merecería una formación docente que les solicitaba construir pruebas objetivas y aplicar la instrucción programada? Podría aventurarse que la reacción sería el rechazo y una fuerte crítica. Quizás la formación docente que ofrecía la Facultad de Filosofía y Letras a los flamantes graduados de Psicología no fue merecedora del reconocimiento destacado que recibió la licenciatura. Su posición neoconductista debió generar rechazo en muchos graduados y estudiantes de esta última. O quizás la reacción fue el olvido. De hecho, esto es lo que aparece mayoritariamente en los testimonios recogidos. Nadie parece recordar la carrera de profesorado, ni siquiera aquellos que la cursaron.

La formación docente de aquellos años debió ser el punto de un encuentro imposible: el psicoanálisis y el conductismo. Los psicólogos que desearan recibir una acreditación formal para ejercer la docencia debían asumir esa situación. Según los testimonios, podría deducirse que la tradición academicista (Davini, 1995; Molinari, 2005), tan arraigada en la UBA, saldó el diferendo. El dominio profundo de la disciplina era suficiente para su enseñanza. Esto si era compatible con el ideal profesional de aquellos primeros graduados.

En síntesis, ser un buen docente era ser como José Bleger.

Recibido: 26/4/2016

Aceptado: 09/5/2016

Notas

¹A modo de ejemplo se pueden citar "Debates y experiencias en la conformación del campo profesional de la psicología en la UBA. Comienzos y expansión" de la programación UBACyT 2004-07 y "La traza didáctica. Recuperación de huellas de maestros en la formación de los primeros Psicólogos en la UBA (1957-1966)" De la programación UBACyT 2008-11.

²Fuente <http://www.uba.ar/institucional/censos/series/cuadro9.htm>. Última entrada 20/09/2015.

³Egresado de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Entrevista realizada en Septiembre de 2013, en Buenos Aires por Fernando Cazas.

⁴Egresado de la carreras de Licenciatura en Psicología. Entrevista realizada en Abril de 2012, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Nora Salles.

⁵Egresada de la carrera de Psicología y ex profesora titular de la carrera. Entrevista realizada en Diciembre de 2011, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Juan Pablo Urrutia.

⁶Egresado de la carrera de Psicología y ex profesor titular de la carrera. Entrevista realizada en Abril de 2011, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Jorge Feld

⁷Egresado de la carreras de Licenciatura en Psicología. Entrevista realizada en Abril de 2012, en Buenos Aires por Fernando Cazas y Nora Salles.

⁸Egresado de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Entrevista realizada en Septiembre de 2013, en Buenos Aires por Fernando Cazas.

⁹Egresado de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Entrevista realizada en Septiembre de 2013, en Buenos Aires por Fernando Cazas.

¹⁰Fuente <http://www.uba.ar/institucional/censos/series/cuadro9.htm>. Última entrada 20/09/2015.

¹¹Egresada de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Entrevista realizada en Agosto de 2013, en Buenos Aires por Fernando Cazas.

¹²Egresada de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Entrevista realizada en Agosto de 2013, en Buenos Aires por Juan Pablo Urrutia.

¹³Entrevista a Beatriz Grego en DIAMANT, A. (2010) *Testimonios de enseñar y aprender: ser psicólogo en la UBA de los 60* Ed. Teseo Buenos Aires

¹⁴Entrevista a Diana Aisenon en DIAMANT, A. (2010) *Testimonios de enseñar y aprender: ser psicólogo en la UBA de los 60* Ed. Teseo Buenos Aires.

¹⁵Entrevista a Estrella Joselevich en DIAMANT, A. (2010) *Testimonios de enseñar y aprender: ser psicólogo en la UBA de los 60* Ed. Teseo Buenos Aires.

¹⁶Entrevista a Anibal Duarte en DIAMANT, A. (2010) *Testimonios de enseñar y aprender: ser psicólogo en la UBA de los 60* Ed. Teseo Buenos Aires.

¹⁷Entrevista a R. Schneider en DIAMANT, A. (2010) *Testimonios de enseñar y aprender: ser psicólogo en la UBA de los 60* Ed. Teseo Buenos Aires.

¹⁸Entrevista a Irene Fridenthal en DIAMANT, A. (2010) *Testimonios de enseñar y aprender: ser psicólogo en la UBA de los 60* Ed. Teseo Buenos Aires.

¹⁹Entrevista a Sara Slapak en DIAMANT, A. (2010) *Testimonios de enseñar y aprender: ser psicólogo en la UBA de los 60* Ed. Teseo Buenos Aires.

²⁰Docente de la cátedra de Didáctica General durante el periodo estudiado. Entrevista realizada en octubre del 2012 en Buenos Aires por Fernando Cazas.

Bibliografía

BUCHBINDER, P. (1997) *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad de Buenos Aires, EUDEBA, Buenos Aires.

BORINSKY, M. (1998) *Las Primeras Estrategias de Inserción Profesional de los Psicólogos. Un corte sincrónico en el estudio de la conformación de un campo profesional: el 2º Congreso Argentino de Psicología (San Luis)* Disponible en www.elseminario.com.ar/biblioteca/borinsky Última entrada Julio 2015.

CAZAS, F. & DIAMANT, A. (2014) "Itinerarios borrosos en la formación de profesores en Psicología en la UBA (1965 -1976)" Publicado en las memorias del *VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*. Organizadas por la Universidad Nacional de Rosario y la AIDU. Abril 2014. Rosario.

CAZAS, F. (2011) "Identidad docente y traza didáctica". Publicado en las memorias de las *XVIII Jornadas de Investigación y VII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Organizadas por la Facultad de Psicología-UBA. Noviembre 2011. Buenos Aires.

- CAZAS, F. Y OTROS (2011) "La conformación de la identidad docente de los primeros graduados de la carrera de Psicología de la UBA" En *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA*. Buenos Aires. Facultad de Psicología UBA.
- DAVINI, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires
- DIAMANT, A & URRUTIA, J.P. (2013) "Programas Educativos en el Centro de Desarrollo Integral de Isla Maciel: Voces que visibilizan una experiencia de extensión universitaria en la UBA de los '60". En *Anuario de Historia de la Educación*. vol.14, no.2. SAHE. Buenos Aires.
- DIAMANT, A. (2010) *Testimonios de enseñar y aprender: ser psicólogo en la UBA de los 60*, Ed. Teseo, Buenos Aires.
- GIOVINE, R. (2015) "Políticas y programas de enseñanza en la definición del campo". Presentado en *1er Encuentro latinoamericano de Profesores de Política Educativa*. Organizado por ReLePe y UNIFESP. Julio 2015. San Pablo.
- MOLINARI, A y Otros (2005) *De cursos y de formaciones docente*, Departamento de publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, Buenos Aires.
- PICCO, S. (2014) Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina, entre 1960 y 1990, Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.990/te.990.pdf> Última entrada: Junio 2015
- PINEAU, P. y otros (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)*, Ed. Colihue, Buenos Aires, Parte I punto II.
- PLOTKIN, M. (2003) *Freud en Las Pampas*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- TELLO, C. (2015) "La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época" En: *Revista Educación Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 125-151.
- TELLO, C. (2013) "Las epistemologías de la política educativa – Notas históricas y epistemológicas". En: *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques*, Mercado de Letras, Campinas Pp. 32- 46.
- URRUTIA, J. (2009) "Educación popular y el lugar de los Psicólogos. Experiencia en Isla Maciel (1956-1966)" Publicado en las memorias de las *XV Jornadas de Investigación en Psicología*. Organizadas por la Facultad de Psicología-UBA.

Una experiencia piloto de articulación en ciencias básicas entre educación media científico-humanística y educación superior. Resultados del caso de la universidad del Bío-Bío, Chile

A pilot experience of articulation in basic sciences between scientific-humanistic secondary education and higher education. Case results universidad del Bio Bio. Chile

*Grecia Avilés Gavilán**

*Mabel Tornel Cifuentes***

Resumen

Se describe la estrategia de articulación curricular con la enseñanza media científico-humanista, desarrollada por la Universidad del Bío-Bío y se analizan los resultados obtenidos por el curso del Liceo Enrique Molina Garmendia que participó de manera piloto.

Se concluye la necesidad de generar estrategias que permitan conocer deficiencias de contenidos de los estudiantes, con el propósito de elevar resultados académicos, fomentando su motivación y confianza en el proceso de preparación para el ciclo superior, así como también diseñar e implementar iniciativas que permitan conocer y dar tratamiento a factores intervinientes en la problemática de la deserción en la Educación Superior.

Palabras Clave: Deserción, articulación curricular, modularización, éxito académico, evaluación.

Abstract

It is described the strategy of curricular articulation with humanist scientist high school, developed by the University of the Bío Bío and the results obtained from the Enrique Molina Garmendia High School, who participated in the pilot.

There is a need to develop strategies to know the particularly deficiencies in the content of participating students, in order to raise their academic results, encouraging their motivation and confidence in the process of preparing them for the advanced cycle and also simultaneously design and implement initiatives to detect and process intervening known factors in the desertion problem in the higher education.

Key words: Desertion, curriculum articulation, modularity, academic success, evaluation.

AVILÉS GAVILÁN, G Y TORNEL CIFUENTES, M. (2017) "Una experiencia piloto de articulación en ciencias básicas entre educación media científico-humanística y educación superior. Resultados del caso de la universidad del Bío-Bío, Chile", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 129-151. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Magíster en Construcción en madera. Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.
E-mail: gaviles@ubiobio.cl

** Magíster en Investigación Social y Desarrollo. Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.
E-mail: mtornel@ubiobio.cl / mtornelc60@gmail.com

Introducción

Las transformaciones que ha experimentado el Sistema de Educación Superior en Chile han permitido la incorporación de vastos sectores anteriormente excluidos de la educación terciaria. Esto ha planteado importantes desafíos a la educación en su conjunto, puesto que los niveles de heterogeneidad crecientes, si bien reflejan aumentos significativos referidos a la cobertura, no dan cuenta de igual manera de avances en materia de equidad, puesto que gran parte de los nuevos jóvenes ingresantes no disponen de las condiciones y herramientas necesarias para enfrentar con éxito la vida universitaria, resultando esto en el abandono forzoso o voluntario de la educación superior. Esta situación afecta de manera particular al sector de menores recursos, para quienes la reincorporación es mucho más compleja.

Debido a las implicancias públicas y privadas que conlleva el fenómeno de la deserción en la Educación Superior en Chile, el Estado y las instituciones han desarrollado distintas estrategias con el propósito de fortalecer las condiciones de entrada de los estudiantes, y de esta manera aumentar los niveles de retención, focalizando políticas y programas en la población que presenta mayores desventajas.

Desde el año 2007, la Universidad del Bío-Bío ha prestado especial atención a la problemática y con el propósito de abordarla ha desarrollado distintas estrategias, convertidas en programas institucionales, que buscan retener a los estudiantes a través de procesos de adaptación e integración al ciclo universitario.

En particular, habida cuenta de los altos niveles de reprobación existentes en las asignaturas de Ciencias Básicas, la Universidad estableció como estrategia la Modularización de asignaturas, a fin de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y con ello aumentar los niveles de aprobación en asignaturas.

Por otro lado, la desvinculación entre los niveles medio y superior ha incentivado la formulación de estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar competencias para enfrentar las exigencias de la vida universitaria de manera temprana. Por ello es que desde el Convenio de Desempeño Sistema Territorial

de Educación fue diseñada una estrategia de articulación curricular de la enseñanza media científico-humanista y técnico-profesional, con la educación superior no universitaria. En el ámbito científico-humanista, se han adaptado las asignaturas modularizadas de ciencias básicas y están siendo trasladadas a la enseñanza media con participación de estudiantes de tercer y cuarto año, con reconocimiento posterior en la Universidad.

En este artículo se describen los resultados obtenidos por estudiantes del Liceo Enrique Molina Garmendia que participaron en el pilotaje del Módulo I de la asignatura de Álgebra y Trigonometría, estableciendo como hipótesis que esta estrategia permite a los alumnos elevar resultados de aprendizaje en áreas vinculadas como la matemática.

A continuación, se describe en el apartado II el contexto en que el fenómeno de la deserción ha cobrado especial interés, debido a su impacto sobre la equidad de la educación, considerando los modelos explicativos que han sido desarrollados en el transcurso del estudio del fenómeno desde diversas perspectivas teóricas, así como también el abordaje y tratamiento del tema en el país. El tercer apartado está referido a la estrategia de modularización de asignaturas de ciencias básicas adoptada por la Universidad del Bío-Bío, en tanto respuesta a una de las problemáticas que actúan como causas de la deserción. El cuarto apartado describe la estrategia de articulación curricular con la enseñanza media científico-humanista desarrollada desde la Universidad, a través de la adaptación y traslado de las asignaturas modulares al nivel secundario. El quinto apartado refiere a los aspectos metodológicos del estudio exploratorio. Los resultados del análisis se muestran en el sexto apartado del artículo. Finalmente se desarrollan las conclusiones a partir de los resultados generados, y de los aspectos contextuales y teóricos del estudio.

II. Deserción y equidad. Desafíos para el sistema de educación superior en Chile

Transformaciones del sistema de educación superior chileno: desafío a la equidad.

A mediados de la década de los ochenta el Sistema de Educación Superior chileno experimentó importantes transformaciones, las que impactaron de manera profunda. Por un lado, se ampliaron las vacantes de pre y posgrado, superando el año 2010 el 300% de la oferta de vacantes disponible en dicho período (mediados años 80 a 2010). Junto con ello aumentó de manera constante la oferta de carreras e instituciones que las impartían (Donoso et al., 2010). Este proceso de aumento y diversificación de instituciones de educación superior incentivó una mayor demanda de este nivel educativo, debido a las expectativas depositadas por los estudiantes y sus familias en los altos retornos económicos y sociales que pudiese brindar la titulación (Canales y de los Ríos, 2009), convirtiendo a la educación superior en un instrumento potente de movilidad social.

Las transformaciones de la oferta y demanda ocurridas en el sistema de Educación Superior fueron acompañadas de cambios que refieren a la composición del sistema y del alumnado ingresante, puesto que no sólo aumentó el número de instituciones, sino también su composición, pasando desde un sistema relativamente homogéneo a un sistema integrado por instituciones diversas que debieron enfrentar la incorporación de sectores anteriormente excluidos (Donoso y Schiefelbein, 2007).

De acuerdo a cifras entregadas por el Sistema de Información de la Educación Superior (en adelante SIES) (2012a), la matrícula en educación superior en los primeros años de la década de los 80 era de 165 mil estudiantes, pasando a más de un millón el año 2012, abarcando la cobertura neta al 36,3% de la población jóvenes de entre 18 y 24 años en el año 2011.

La relevancia que ha cobrado la educación terciaria ha incentivado a los estudiantes a continuar sus estudios una vez finalizada su enseñanza media. En dicho contexto, el Estado ha respondido con la generación de políticas públicas tendientes a apoyar el proceso de continuación de estudios superiores mediante subsidios a la oferta a través de las instituciones, como el Aporte Fiscal Directo y el Aporte Fiscal Indirecto, y a la demanda a través de becas y créditos universitarios (Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, 2008). Sin

embargo, la ampliación de la cobertura de la educación superior, en particular, ha planteado importantes y complejos desafíos al sistema y a las diversas instituciones que lo integran. Una gran cantidad de jóvenes antiguamente excluidos del sistema han visto la posibilidad de ingresar a ella, concretando tanto sus aspiraciones como las de sus familias, lo que ha despertado preocupación debido a que el progreso que se ha generado en términos de cobertura de la educación superior no ha traído aparejadas las condiciones necesarias para que todos los alumnos se integren efectivamente al mundo universitario (OECD, 2009).

¿Qué es y por qué estudiar la deserción?

Hasta inicios de la pasada década existió gran credibilidad en los sistemas de selección de la educación superior, asumiéndose la idea de que no era competencia de los centros de enseñanza preocuparse por el éxito de los estudiantes una vez integrados a ellos (Donoso, et al. op.cit.). De acuerdo a Donoso y Schiefelbein (2007) la instalación de sistemas de selección se basó en dos hipótesis. Por una parte, existía el convencimiento respecto de que no todos los estudiantes egresados de la educación media reunían las condiciones para ingresar a la educación superior, de manera que a través de la selección se certifica un nivel mínimo de desempeño, constituyendo esto un indicativo de posteriores buenos resultados. Por otro lado, los resultados de aquellos estudiantes que ingresan a la educación superior a través del método de selección debían ser mayores que los de quienes no se sometieran a él. Se consideró, por ello, que los sistemas de selección se encontraban asociados a la igualdad de oportunidades.

A pesar de lo anterior, la mayor diversidad de estudiantes que de manera creciente se incorporan al sistema ha tenido efectos sobre sus resultados de aprendizaje, puesto que no han logrado el desarrollo de competencias claves para enfrentar con éxito las exigencias de la vida universitaria; además de ello, persisten en la educación superior factores que reflejan desigualdades de origen que no fueron mitigadas en el sistema escolar, afectando fuertemente las posibilidades de permanencia de un vasto grupo de jóvenes vulnerables socioeco-

nómicamente y que son primera generación en sus familias en ingresar a la educación terciaria (Donoso et al. op.cit.: 49). De acuerdo al SIES (2012b), 7 de cada 10 estudiantes son primera generación, lo que ha constituido importantes desafíos para la educación superior, especialmente aquel referido a la retención de este nuevo grupo de estudiantes en sus respectivas instituciones y/o programas de estudio a los cuales ingresaron.

De acuerdo al informe de la Comisión de Financiamiento Estudiantil para la Educación (2012), alrededor del 50% de los estudiantes que se matriculan en universidades y Centros de Formación Técnica no completan el programa de estudios en que se matricularon; igual situación afecta a los Institutos Profesionales, aumentando la cifra a un 60%. El SIES (2012a), en tanto, señala que un 38% de estudiantes universitarios, un 55% de estudiantes de Institutos Profesionales y un 53% de estudiantes de Centros de Formación Técnica, al segundo año, ya no se encuentran matriculados en la misma institución a la que ingresaron.

El fenómeno de la deserción, por tanto, definido como el abandono voluntario o forzoso del programa de estudios, provocado por factores internos y/o externos al estudiante (Tinto en Canales y de los Ríos, 2007), ha despertado en las últimas décadas particular interés debido a sus implicancias. Su desarrollo afecta no sólo las dimensiones de inversión técnica y económica, sino también, y de manera fundamental, a la dimensión de equidad del sistema educativo al afectar a la población de menores ingresos, quienes deben postergar su salida al mercado laboral, endeudarse, percibir menores ingresos, etc., complejizando la situación de vulnerabilidad de este grupo (Donoso et al., op.cit.).

Modelos Explicativos de la Deserción

A nivel internacional, el debate y tratamiento del fenómeno de la deserción ha sido abordado desde hace más de tres décadas, destacando el caso de Estados Unidos donde se ha generado vasta literatura con respecto a la problemática y han sido desarrollados distintos modelos explicativos, provenientes de diversos enfoques (Donoso et al., op.cit.). Esto, producto de los altos niveles de abandono

existentes en la década del 70 en la educación superior, los que fluctuaban entre 30% y 50% (Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, op.cit.).

Desde la psicología se han relevado aquellos rasgos de la personalidad de los estudiantes que abandonan sus estudios y de aquéllos que continúan. Esta perspectiva explicativa argumenta que los comportamientos están influidos por las creencias y las actitudes personales. De esta manera, las conductas previas al ingreso a la educación superior, la actitud hacia la deserción y/o persistencia y las normas subjetivas que existen sobre dichas acciones determinan la intención conductual, la que es manifestada en comportamientos definidos (Fishbein y Ajzen, en Donoso et al., op.cit.). Ethington (en Donoso et al., op.cit.: 2), por otro lado, arguye, a partir de la teoría de las conductas de logro de Eccles et al (1983), que el rendimiento académico influye sobre el desempeño futuro del estudiante, al afectar su autoconcepto, su percepción de la dificultad, sus metas, valores, etc. También influye el apoyo recibido desde las familias, afectando esto el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones.

En el enfoque sociológico destaca el modelo de Spady (en Donoso et al., op.cit.), quien señala que las distintas fuentes de influencia, al actuar sin una misma direccionalidad, afectan el rendimiento académico del estudiante, así como también su integración social. Esto repercute en los niveles de satisfacción y compromiso con la institución, aumentando las probabilidades de abandono.

El análisis costo-beneficio es el que releva la teoría económica. Esta perspectiva aborda el fenómeno de la deserción a partir de los costos y beneficios que sean percibidos por los estudiantes al cursar la educación terciaria. De allí que, al percibir que los costos superan los beneficios de cursar un programa de educación superior, los estudiantes decidan desertar (Donoso et al., op.cit.).

Los modelos organizacionales son los más ampliamente empleados para el estudio y análisis de la deserción. Aquí se destacan aquellas variables operacionales de las instituciones de educación superior, siendo más factible su control y tratamiento. El modelo de Tinto (en Donoso et al., op.cit.) es el de mayor influencia. Este autor señala que el tránsito del alumno por la educación universitaria involucra diversas variables que determinan la integración y

adaptación del estudiante a la institución. El conjunto de características con que ingresa el estudiante, referidas a antecedentes familiares, atributos personales y de la experiencia académica previa, actúan de manera combinada, influyendo esto sobre la conducta inicial frente a la institución, así como también sobre sus expectativas de graduación. Así, variables como la calidad de la docencia, las experiencias de los estudiantes en el aula, los beneficios de que dispongan (en salud, deportes, apoyo académico, entre otros) influirán sobre la integración social y académica necesaria para permanecer en la educación superior.

William Tierney (en Donoso et al., op.cit.), exponente de la Teoría de la Construcción Social de la Realidad, realiza una crítica al modelo de Tinto, al considerar que la integración a la que alude es, más bien, un proceso de imposición, situando a las instituciones de educación superior como responsables del fenómeno al no ser capaces de actuar en contextos de multiculturalidad creciente.

Lo anterior indica que son diversos los factores que influyen sobre el fenómeno de la deserción, entre ellos, de índole personal, cultural, social y económico, por un lado, y académicos e institucionales, por otro, sin existir consenso respecto de aquéllos que contribuyan de manera más determinante a la deserción (Canales y de los Ríos, op.cit.).

Estudio de la Deserción en Chile e Iniciativas de Retención

Como ha sido ya señalado, las implicancias de la deserción afectan en términos económicos, sociales y privados. En términos de eficiencia, el SIES (2012a) señala que los recursos invertidos por el Estado, las familias y los estudiantes se pierden; las instituciones dejan de percibir los recursos correspondientes asociados a los estudiantes desertores; finalmente, el abandono de la educación superior significa para los estudiantes y sus familias ver sueños de movilidad y desarrollo truncados. Esta situación ha incentivado el estudio y análisis del fenómeno, con el propósito de avanzar en el conocimiento de sus causas y con ello generar políticas y programas que disminuyan los niveles de deserción, aumenten los niveles de retención y aseguren el éxito académico de los

estudiantes, en general, y de aquellos grupos que presentan importantes desventajas al ingresar a la educación terciaria.

Un estudio destacado de deserción es el realizado por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile el año 2008, considerando para ello diversas instituciones de educación superior, actores y métodos de investigación, de manera de abordar el fenómeno desde una perspectiva integral. El estudio establece como factores influyentes en la deserción a: i) la falta de claridad vocacional de los estudiantes, donde se incluye la elección de una carrera que no es de preferencia del alumno, así como también la falta de información y orientación en torno a la oferta de carreras de las diversas instituciones; ii) la situación económica, debido a que, a pesar de existir un aumento importante del financiamiento público destinado a créditos y becas, para los alumnos de los primeros quintiles el estudiar representa un costo de oportunidad al destinar el tiempo a estudios y no al trabajo, disminuyendo las posibilidades de la familia en torno a la mantención económica del grupo. Además, frente a disminuciones del ingreso familiar, los alumnos pertenecientes a los primeros quintiles preferirían desertar de la educación superior con el propósito de contribuir a la mantención familiar; iii) rendimiento académico, debido a los problemas vocacionales que desembocan en la escasa motivación por estudiar; a debilidades previas, lo que se traduce en la existencia de una brecha entre la formación base y las exigencias presentadas por la vida universitaria y en un proceso de aprendizaje mucho más complejo; también se encuentran aquí los determinantes ligados a las dificultades que se presentan respecto de las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, lo que demanda un proceso de ajuste no menor para los estudiantes y, finalmente, se señala la insatisfacción con la carrera, que muchas veces no logra cumplir con las expectativas de entrada del estudiante.

En el estudio se observa que los alumnos pertenecientes a los primeros quintiles de ingreso se encuentran en una situación notoriamente desaventajada respecto de quienes provienen de una formación privilegiada, pues su desarrollo en la vida universitaria comienza siendo influenciado en mayor medida por los factores que pueden desembocar en el fracaso académico y, por tanto, en la

deserción, siendo para ellos mucho más difícil la posterior reinserción. Una de las problemáticas patente en estos grupos refiere a la complejidad del proceso de adaptación a las exigencias de la vida universitaria, no sólo en términos académicos, sino también en el ámbito de la integración a la institución. En este contexto, se ha dado origen a políticas y programas, desde el Estado y desde las propias instituciones, para atacar el fenómeno de la deserción desde una perspectiva compleja e integral, a través de diversas estrategias. Uno de los componentes de estas estrategias refiere al rendimiento académico de los alumnos, dadas las debilidades en áreas básicas y fundamentales para cursar ciertas asignaturas en carreras de la educación superior; también contemplan estrategias para la adaptación a la vida universitaria, a través de tutorías o actividades similares para el desarrollo y fortalecimiento de hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje e interacciones significativas que contribuyan a la integración del estudiante. Destaca el Programa PARES de la Universidad Bernardo O'higgins, consistente en brindar atención psicoeducativa individual; la estrategia de retención de estudiantes de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile; la Universidad del Bío-Bío con el Sistema de Inducción y Adaptación a la Vida Universitaria; la Pontificia Universidad Católica, con el Centro de Apoyo al Rendimiento Académico (CARA) y la Universidad de la Frontera con el Programa de Apoyo a la Adaptación Universitaria (PAAU) (Navarrete et. al., 2013). A través del desarrollo de estos programas se ha dado tratamiento a los distintos factores que contribuyen a la deserción de estudiantes, sobre todo a la de aquel grupo más vulnerable.

La Universidad del Bío-Bío, en particular, se adjudicó el año 2007 el Convenio de Desempeño "Integración Social y Éxito Académico de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío. Mejorando sus competencias para un mayor desarrollo integral de sus condiciones profesionales y cívicas". Las estadísticas que avalaron la ejecución del proyecto señalaban una amplia cobertura de la educación superior, pero escasas oportunidades de desarrollo exitoso en la misma para los alumnos que ingresaban a la Universidad, debido a las desventajas en términos

de conocimientos, y competencias referidas a habilidades y actitudes para enfrentar la vida universitaria.

En virtud de cada una de las finalidades que estableció el proyecto (deserción, permanencia, inserción laboral y acreditación), la Universidad implementó estrategias, programas y acciones con el propósito de lograr con éxito los resultados en los desempeños notables comprometidos. Además, con el fin de dar continuidad a las estrategias para la retención implementadas se creó e institucionalizó el Sistema de Inducción y Adaptación a la Vida Universitaria, el cual incluye la realización de Jornadas de Inducción, Programa de Tutores, Modularización de asignaturas y Pasantías Culturales y Profesionales.

La modularización constituye una de las estrategias generadas desde la Universidad con el propósito de disminuir los niveles de deserción dados por las deficiencias académicas de los estudiantes de primeros años y que resultaban en altas tasas de reprobación en asignaturas de Ciencias Básicas, principalmente.

III. La modularización de asignaturas en la Universidad del Bío-Bío

La Universidad del Bío-Bío ha desarrollado diversos proyectos tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza superior, en el contexto de una política emanada desde el Ministerio de Educación. En particular, el año 2010 se instaló de manera piloto en la carrera de Ingeniería Civil la iniciativa "Implementación de un plan de nivelación de competencias básicas y genéricas en ciencias básicas para alumnos de Ingeniería" (UBB 0809), apoyada por el Convenio de Desempeño "Integración social y éxito académico". Uno de sus objetivos principales refiere a "mejorar las posibilidades de éxito académico de los estudiantes de primer y segundo año (ciclo inicial)" (Irazoqui y Medina, 2014:577), mediante el diseño e implementación de estrategias diversas. La iniciativa involucra a la Facultad de Ciencias y fue formulada como una estrategia de carácter multidimensional, puesto que

"Contempla el diagnóstico de habilidades y conocimientos de los alumnos que ingresan, y que cursan sus dos primeros años en esta Facultad, la

reforma curricular de las asignaturas de Ciencias, la renovación metodológica de las prácticas docentes, el apoyo a estos estudiantes, desde una acción de tutoría permanente y una gestión académica de aula *ad hoc*" (ídem).

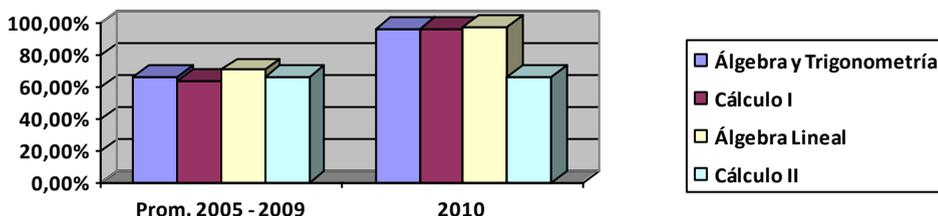
Uno de los aspectos centrales de la iniciativa fue la modularización de las asignaturas de Ciencias Básicas, habida cuenta de los altos niveles de reprobación presentados por alumnos de primeros años en la Universidad. Este recurso metodológico, desarrollado de manera extensa por instituciones como la Universidad Tecnológica del Paso, Texas (UTEP), consiste en la organización de las asignaturas en Módulos, entendiéndose por módulo "una unidad curricular de una duración de tiempo necesaria y suficiente para desarrollar una parte de los contenidos de una asignatura semestral" (Irazoqui y Medina, op.cit: 581). De esta manera, el alumno aprobará la asignatura en la medida que apruebe cada uno de los módulos, siendo su nota final el promedio aritmético de las notas que obtuvo en cada módulo.

La Figura 1 muestra la tasa de aprobación promedio en asignaturas de la carrera de Ingeniería Civil en el período 2005–2009 y en 2010, año en que se implementó el sistema de modularización de las asignaturas señaladas.

De acuerdo a los datos señalados, la tasa de aprobación de las asignaturas aumentó significativamente al ser implementado el sistema modular. Sin embargo, es necesario consignar que el impacto no sólo corresponde a la modularización, pues son diversas las estrategias que fueron implementadas en dicho período con el propósito de aumentar los niveles de aprobación, y con ello disminuir los niveles de deserción, dadas las debilidades académicas y de integración al ciclo superior de los estudiantes que ingresan a la Universidad.

Figura 1

**Tasa de Aprobación Asignaturas de Cs. Básicas Carrera Ing. Civil Período
2005 - 2009 y 2010**



Fuente: Dirección General de Análisis Institucional, Universidad del Bío-Bío (2011).

IV. Articulación de la enseñanza media con la enseñanza superior: experiencia del sistema territorial de educación de la Universidad del Bío-Bío.

El Sistema Territorial de Educación es una iniciativa desarrollada por la Universidad del Bío-Bío y financiada por los fondos dispuestos por el Ministerio de Educación, a través de los Convenios de Desempeño. El objetivo general planteado fue

“Implementar escaladamente un sistema de educación territorial de bien público que aporte eficazmente a la formación de capital humano y social requerido en la Región del Biobío, mejorando la competitividad y el desarrollo equitativo y sustentable contribuyendo a su desarrollo social y territorial” (Universidad del Bío-Bío, s.f.).

Para ello, en primera instancia, fueron seleccionados distintos establecimientos educacionales de enseñanza media (científico humanista y técnico profesional) y de educación superior no universitaria (Centros de Formación Técnica), pertenecientes a las cuatro provincias de la Región del Bio-bío, con los cuales se firmó un Convenio Específico de Integración Vertical en que se estipulan los propósitos de la iniciativa y las actividades asociadas a ella, comprometiéndolo a las autoridades involucradas en el desarrollo e implementación del Sistema.

Para dar cumplimiento a dicho objetivo, la iniciativa contempló el desarrollo de tres componentes, que se corresponden con los cinco objetivos específicos planteados. El primer componente refiere a la Articulación Curricular, que vincula de manera sinérgica los tres primeros objetivos específicos del proyecto, a saber: 1) la articulación curricular entre niveles educativos medio y superior, principalmente; 2) el mejoramiento de resultados de aprendizaje y 3) la generación de entornos educativos favorables. El segundo componente refiere al Observatorio Prospectivo de Educación y Desarrollo Regional, dispuesto como un espacio de discusión, análisis e investigación con participación de actores diversos y, finalmente, el tercer componente vinculado al diseño de un Modelo de Política Pública para la articulación curricular a nivel regional, que permita dar sostenibilidad a las distintas estrategias levantadas desde el Sistema.

Adaptación y Traslado de la Modularización a la Enseñanza Media.

La Articulación Curricular fue planteada como una estrategia de vinculación entre niveles educativos, particularmente entre los niveles medio en sus modalidades científico-humanista y técnico-profesional, superior no universitaria (Centros de Formación Técnica) y superior (Universidad del Bío-Bío), con el propósito de brindar mayores y mejores oportunidades educativas y laborales a los estudiantes participantes, así como también mejorar sus condiciones de entrada a la educación superior, aumentando sus probabilidades de éxito académico.

Tal como se señaló en el apartado conceptual, una de las problemáticas fundamentales que afecta a la educación superior es el alto porcentaje de deserción existente en el país, dado, entre otras cosas, por las exigencias que presenta este nivel educacional, lo que redundo en esfuerzos de mayor envergadura en aquellos estudiantes con déficits en ámbitos diversos.

Debido a lo anterior, en el marco de la Articulación Curricular se diseñó una estrategia con el propósito de establecer los lineamientos para el proceso de articulación entre niveles. De esta manera, considerando las problemáticas que históricamente han afectado a los estudiantes de la Educación Superior, sobre

todo en el área de las Ciencias Básicas, se decidió implementar las asignaturas de Álgebra y Trigonometría, Química I y Física I en aquellos establecimientos educacionales en Convenio con la Universidad, con el propósito de vincularlos a la Educación Superior de manera temprana, elevar sus resultados de aprendizaje y desarrollar en ellos habilidades y conocimientos en áreas reconocidas en la Universidad como críticas.

Para la implementación de las asignaturas en la Enseñanza Media fueron designados al interior de la Universidad académicos mentores, pertenecientes a la Facultad de Ciencias, quienes, en primera instancia, analizaron los programas de asignatura de cada uno de los subsectores sujetos a articulación. Éstos fueron solicitados previamente a cada establecimiento. Los programas de asignatura fueron analizados y relacionados a los contenidos que en las asignaturas de Álgebra y Trigonometría, Química I y Física I se enseñan en la Universidad, para lo cual se tomaron como referencia aquellos programas que presentaran mayor amplitud, es decir, que mayor cantidad de contenidos abarcara, para permitir posteriormente el reconocimiento de las asignaturas articuladas en cualquiera de las carreras de la Universidad que las contemplara en su plan de estudio. Dado un proceso de homologación de contenidos, los programas antedichos están siendo trasladados a los establecimientos de enseñanza media en convenio, con participación de estudiantes de tercer y cuarto año medio, y de sus docentes.

El proceso se ha acompañado, además, del diseño de un sistema informático que permita gestionar la información de los alumnos articulados, de manera de contar con registros de rendimiento y reconocer, cuando corresponda, la asignatura cursada por un alumno que opte por ingresar a la Universidad. Para ello se está generando de manera paralela, desde la Dirección de Admisión y Registro Académico, una normativa que permita dar sustento institucional a la estrategia.

La estrategia se implementó de manera piloto en el Liceo Enrique Molina Garmendia, el cual ha reportado históricamente una gran cantidad de matriculados a la Universidad del Bío-Bío. De acuerdo al informe de la Dirección General de Análisis Institucional (Universidad del Bío-Bío, 2013), 37 alumnos

egresados del establecimiento ingresaron el año 2013 a la Universidad. Esta cifra corresponde el 2,8% de la matrícula en la Sede Concepción, ubicándose el Liceo en el 4º lugar de un total de 34 establecimientos educacionales que explican aproximadamente el 50% de la matrícula en la Sede antedicha.

Metodología

En este artículo se describen los resultados obtenidos por los estudiantes en el Módulo I de Álgebra y Trigonometría y en Matemática Común del establecimiento, a fin de establecer de manera exploratoria si el Módulo ha permitido fortalecer los resultados de aprendizaje de los estudiantes partícipes.

Como hipótesis se plantea que el desarrollo del Módulo I de la asignatura de Álgebra y Trigonometría adaptada y trasladada desde la Universidad a la enseñanza media impacta sobre el rendimiento de los estudiantes en la asignatura de Matemática del establecimiento. Esto, debido al desarrollo y/o fortalecimiento de contenidos, bajo mayores niveles de exigencia, en el marco de una estrategia de Modularización de asignaturas que ha permitido elevar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en la Universidad, a la vez que disminuir las tasas de reprobación en las asignaturas de Ciencias Básicas. Se espera, por tanto, que dicha estrategia permita elevar resultados de aprendizaje de los estudiantes de Enseñanza Media en áreas relacionadas, como lo es la Matemática.

Con esta estrategia se pretende, además, mejorar las condiciones de entrada de los estudiantes, reforzando sus posibilidades de éxito en la educación superior, habida cuenta de las debilidades que los estudiantes presentan en las asignaturas de ciencias básicas en el nivel superior.

El estudio se enmarca en la perspectiva metodológica cuantitativa y el tipo de estudio es descriptivo.

Se utilizó la plataforma SINEDUC para la obtención de calificaciones, previa autorización de las autoridades correspondientes del Establecimiento. Se consideró:

-Promedio de calificaciones en el Módulo I de Álgebra y Trigonometría.

-Promedio de calificaciones en Matemática común de los estudiantes que cursaron el módulo, durante el año 2013 y 2014.

El análisis consistió, en primera instancia, en la descripción estadística de los datos, a través de la utilización de medidas de tendencia central, de variabilidad y de distribución y tablas de frecuencia. Posteriormente se realizó una prueba de comparación de medias para muestras relacionadas (T de Student), con el propósito de determinar si las diferencias existentes entre los promedios de los alumnos en la asignatura de matemática común para los años 2013 y 2014 son significativas.

El procesamiento de los datos se llevó a cabo a través del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 19.

Resultados

Los alumnos que cursaron el Módulo I de Álgebra y que además cuentan con antecedentes de calificaciones en Matemática Común en el año 2013, suman 28.

En el caso de la nota promedio obtenida por los estudiantes en la asignatura Matemática Común en el año 2013 y los semestres 1 y 2 del año 2014, los valores oscilan entre 4,7 y 6,8, con medias de 5,6 (2013), 5,8 (2014-1) y 5,9 (2014-2), respectivamente. La desviación típica para cada período académico es de 0,51 (2013), 0,45 (2014-1) y 0,48 (2014-2), evidenciando los valores niveles de dispersión similares en todos los períodos.

El Coeficiente de asimetría para cada año académico muestra que para 2013 y 2014-1 la cola con mayor dispersión se ubica a lo largo de los valores altos de la variable, por lo que se considera asimétrica positiva. En 2014-2, en tanto, la cola más dispersa se extiende en el lado de los valores bajos de la variable, por lo que se considera asimétrica negativa. Esto indica que para el período académico 2014-2 existió una menor cantidad de casos ubicados a lo largo de los valores bajos de la variable, es decir, hubo mayor concentración en los valores altos de la misma (promedios altos).

Finalmente, la curtosis muestra que para los períodos académicos 2013 y 2014-1, la distribución de la variable es platicúrtica, es decir, los valores se

concentran de manera más plana a lo largo de toda la variable, mientras que para el período 2014-2, la curtosis indica una distribución leptocúrtica, esto es, los valores de la variable se concentran alrededor de la media, por lo que la curva es más apuntada que en los períodos anteriores.

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos Matemática Común 2013 y 2014, y Módulo I Álgebra y Trigonometría

ESTADÍSTICOS		PROMEDIO MATEMÁTICA COMÚN 2013	PROMEDIO MÓDULO I ÁLGEBRA Y TRIGONOMETRÍA	PROMEDIO MATEMÁTICA COMÚN 2014	
				2014-1	2014-2
Número de casos		28	28	28	28
Valor mínimo		4,7	1,6	4,9	4,7
Valor máximo		6,5	6,6	6,8	6,7
Media		5,6	3,8	5,8	5,9
Desviación típica		0,51	1,5	0,45	0,48
Asimetría	Estadístico	0,24	0,2	0,24	-0,57
	Error típico	0,44	0,44	0,44	0,44
Curtosis	Estadístico	-0,19	-0,94	-0,19	0,18
	Error típico	0,86	0,86	0,86	0,86

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos desde SPSS.

La tabla de frecuencias (Tabla 2) muestra que en los períodos 2013 y 2014-1 los promedios de los estudiantes (20) se concentraron en el rango de 5,1 - 6,0. El período 2014-2 muestra una disminución de estudiantes que obtuvieron promedios entre 5,1 y 6,0, aumentando los alumnos que obtuvieron notas promedio iguales a, o sobre, 6,1.

Los promedios en el Módulo I de Álgebra y Trigonometría muestran un escenario de mayor diversidad. La media es de 3,8, siendo el valor mínimo un 1,6 y el máximo un 6,6. La desviación típica es de 1,5.

Tabla 2. Frecuencias Matemática Común 2013 y 2014

Rango Promedio	Matemática Común 2013	Matemática Común 2014-1	Matemática Común 2014-2
5,0 e inferior	2	1	2
5,1 – 6,0	20	20	14
6,1 y superior	6	7	12
Total	28	28	28

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos desde SPSS

Tabla 3. Frecuencias Módulo I Álgebra y Trigonometría 2014-1

Rango Promedio	Módulo I Álgebra y Trigonometría 2014-1
1,0 a 2,0	4
2,1 a 3,0	6
3,1 a 4,0	7
4,1 a 5,0	5
5,1 a 6,0	3
6,1 a 7,0	3

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la forma de la distribución, el Coeficiente de asimetría muestra que la cola con mayor dispersión se ubica a lo largo de los valores altos de la variable, por lo que se considera asimétrica positiva. El índice de curtosis, por otro lado, muestra que la distribución de los valores de la variable se ubican de manera plana a lo largo de toda la variable, es decir, los datos no se concentran de manera extensa alrededor de la media.

La tabla de frecuencias muestra bajos rendimientos en comparación a los obtenidos por los alumnos en la asignatura de Matemática Común. 16 alumnos obtuvieron promedios entre 1,0 y 4,0. Sólo 1 obtuvo un 4,0, lo que le permitía la aprobación. Es decir, aproximadamente el 60% de los estudiantes que cursaron el módulo no lograron el mínimo para la aprobación.

Los datos muestran rendimientos diferenciados entre la Matemática Común y el Módulo universitario, cuestión que se explicaría, en parte, por los mayores niveles de exigencia aplicados desde la Universidad en cuanto a los contenidos.

Planteamiento de Hipótesis para Cálculo de Diferencia de Medias

H₀: No existe diferencia significativa entre la media de Matemática Común 2013 y 2014.

H₁: Existe diferencia significativa entre la media de Matemática Común 2013 y 2014.

Nivel de Confianza: 0,05

Tabla 4. Prueba de Normalidad para Medias Matemática Común 2013 y 2014.

PRUEBA DE NORMALIDAD						
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Matemática Común 2013	0,118	28	0,200	0,944	28	0,142
Matemática Común 2014	0,118	28	0,200	0,986	28	0,956

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos desde SPSS.

Para corroborar la existencia de diferencias significativas en el promedio de Matemática Común obtenido por los alumnos que cursaron el Módulo I de Álgebra y Trigonometría, entre los años 2013 y 2014, se aplicó, en primera instancia, una prueba de normalidad (Tabla 4). Al ser una muestra compuesta por 28 casos, se utiliza la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. El nivel de significancia para ambas variables es mayor a 0.05, razón por la cual se asume que los valores de las variables provienen de una distribución normal.

Comprobada la normalidad de la distribución de los datos, se aplicó una prueba de diferencia de medias, T de Student (Tabla 5), a fin de establecer si existen o no diferencias significativas entre el promedio en 2013 y 2014 obtenido por los alumnos en matemática común. El nivel de significancia (0,000) es menor que 0,05, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, que señala que existe una diferencia significativa en el promedio en matemática común obtenido por los estudiantes que cursaron el módulo, considerando los años 2013 y 2014.

Tabla 5. Prueba Diferencia de Medias. T de Student para Muestras Relacionadas

	t	gl.	Sig. (bilateral)
Promedio Matemática Común 2013 – Promedio Matemática Común 2014	-6,761	27	0,000

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos desde SPSS.

Conclusiones

Los niveles de deserción existentes en la Educación Superior han incentivado la generación de políticas, programas y estrategias para su abordaje y disminución debido al impacto que particularmente tiene sobre el sector de estudiantes de menores recursos y en condiciones de mayor vulnerabilidad, para quienes las posibilidades de reinserción son aún más complejas y difíciles de concretar. En este contexto y habida cuenta de los múltiples factores que intervienen en el fenómeno de la deserción, la Universidad del Bío-Bío diseñó una estrategia de articulación curricular con la enseñanza media, para el área científico-humanista, a través de la cual se espera impactar sobre el posterior proceso de adaptación y vinculación a la vida universitaria, proceso en el que los estudiantes de primeros años de la Universidad han mostrado importantes dificultades.

Las deficiencias académicas con las que los estudiantes ingresan a la Educación Superior, particularmente en el área de Ciencias Básicas, constituyen una importante causa de deserción. A partir de dicha constatación en la Universidad, en la estrategia de articulación curricular se ha establecido como propósito la adaptación y posterior traslado de asignaturas de ciencias básicas modularizadas a la enseñanza media, a fin de acercar a los estudiantes a la Universidad y a los contenidos y metodologías abordados en el ciclo superior, a la vez que fortalecer resultados de aprendizaje en áreas relacionadas en la enseñanza media.

Dicha estrategia de articulación se llevó a cabo de manera piloto en el Liceo Enrique Molina Garmendia, con la participación de estudiantes de 4º año medio, a través de la enseñanza del Módulo I de la asignatura de Álgebra y Trigonometría de la Universidad. Los resultados obtenidos por los estudiantes en el Módulo muestran bajos rendimientos, reflejados éstos en un 60% de alumnos que no logró su aprobación. Esto podría ser consecuencia de los mayores niveles de exigencia, propios de una asignatura de tipo universitaria. Sumado a lo anterior, podrían existir vacíos de conocimientos clave ligados a la matemática y que constituyen las bases para el desarrollo de ciertos contenidos, cuestión que es una realidad en el ciclo superior, dificultando la retención de los estudiantes en el Sistema de Educación Superior.

Sin embargo, a pesar de los bajos resultados obtenidos en el Módulo, al comparar la media de los promedios obtenidos por los estudiantes en la asignatura Matemática Común del establecimiento, es posible comprobar que existen diferencias significativas para los años 2013 y 2014. Si bien es necesario estudiar el efecto particular de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en módulos sobre los resultados en la asignatura de matemática, es posible concluir que la enseñanza y el aprendizaje de contenidos con niveles de exigencia mayores que son propios del ciclo universitario, no redundan en bajas de rendimiento en asignaturas relacionadas en la enseñanza media.

Los resultados derivados del presente estudio plantean importantes desafíos a la estrategia que la Universidad del Bío-Bío ha puesto en marcha para atacar problemáticas de larga data en la Educación Superior, correspondientes a brechas existentes entre los sistemas de educación media y superior, que desembocan en deficientes resultados académicos, particularmente en el área de Ciencias Básicas. Dichos desafíos se vinculan a la necesidad de generar procesos de diagnóstico que permitan conocer las deficiencias de contenido de los estudiantes participantes, y avanzar en estrategias que permitan elevar los resultados académicos, puesto que puede aquello constituirse en fuente de desmotivación y desconfianza en el proceso de preparación hacia la Educación Superior. Otro desafío refiere a la generación de iniciativas paralelas que permitan conocer y dar tratamiento a factores conocidos como determinantes de la deserción, como lo es el acercamiento a las dinámicas propias de la Educación Superior, desde la divulgación de la oferta de programas de estudio y sus correspondientes ámbitos de desempeño posterior en el ciclo laboral, hasta las competencias que son requeridas para enfrentar de manera exitosa la vida universitaria.

Recibido: 03/06/2016

Aceptado: 16/06/2016

Bibliografía

CANALES, A. Y D. DE LOS RÍOS (2009) Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 50-83.

- CENTRO DE MICRODATOS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE (2008) Informe final: "Estudios sobre las causas de la deserción universitaria", Departamento de Economía. Universidad de Chile. Recuperado de:
http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/informe_final_causas_desercion_universitaria.pdf [2014, 20 de Octubre].
- COMISIÓN DE FINANCIAMIENTO ESTUDIANTIL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2012) *Análisis y recomendaciones para el sistema de financiamiento estudiantil*, Ministerio de Educación, Chile.
- ECCLES, J., ADLER, T. F., FUTTERMAN, R., GOFF, S. B., KACZALA, C. M., MEECE, J., Y MIDGLEY, C. (1983). "Expectancies, values and academic behaviors". En Spence, J. T. (ed.), *Achievement and Achievement Motives*, W. H. Freeman, San Francisco.
- DONOSO, S.; DONOSO, G. Y ARIAS, O. (2010) Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior *Revista Calidad en la Educación*, 33, 15–61.
- DONOSO, S. Y SCHIEFFELBEIN, E. (2007) "Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social", *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7–27.
- IRAZOQUI, E. & MEDINA, A. (2014) "Aplicación de un diseño curricular modular para la enseñanza del cálculo diferencial", *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 22 (4), 576–586.
- NAVARRETE, S.; CANDIA, R. & PUCHI, R. (2013) "Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico", *Revista Calidad en la educación*, (39), 43–80.
- OECD (2009) La educación superior en Chile: revisión de políticas nacionales de educación. OECD/BIRD/Banco Mundial.
- SISTEMA DE INFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2012a) "Deserción en la educación superior en Chile", *Series Evidencias*, 1(9), Centro de Estudios MINEDUC, Santiago, Chile.
- SISTEMA DE INFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2012B) *Retención de 1er año en Educación Superior*. Carreras de pregrado. División de Educación Superior. Ministerio de Educación, Santiago.
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO (2011) *Primer informe sobre rendimiento de las asignaturas modularizadas*. Dirección General de Análisis Institucional, Universidad del Bío-Bío.
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO (2013) *Visión global de la estructura de procedencia según establecimiento educacional de los alumnos de la admisión 2013*. Dirección General de Análisis Institucional, Universidad del Bío-Bío.
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO (s.f.). *Sistema Territorial de Educación*. Recuperado de:
http://ubiobio.cl/convenios/#Sistema_territorial_de_educacion [2014, 20 de Octubre].

Estrategias didácticas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes del Curso Histología, Embriología y Teratología

Teaching strategies to improve the quality of teaching-learning process of student in the Histology, Embryology and Teratology Course

Miriam Teruel*

Antonio Eduardo Felipe**

Marcela Fernanda Herrera***

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar las estrategias didácticas implementadas en el período 2010-2014 para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el Curso de Histología, Embriología y Teratología, los porcentajes de aprobación de cursada luego de su implementación y la percepción de los estudiantes sobre el ambiente de aprendizaje del curso. Se compararon los resultados con los de las cohortes 2006-2009 cuya enseñanza fue academicista. Se implementaron estrategias de enseñanza preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales. Los trabajos prácticos y seminarios se desarrollaron con premisas del aprendizaje colaborativo. El porcentaje de aprobación de cursada en el período 2010-2014 fue del 91,4%, significativamente superior al porcentaje del período 2006-2009 (82,4%) ($P < 0,05$). El 96,1% de los estudiantes estuvo de acuerdo con que la enseñanza fue estimulante, que lo ayudó a desarrollar sus habilidades (94,5%), que promovió la participación en clases (97,8%) y el aprendizaje autónomo (91,7%).

Palabras clave: estrategias, enseñanza, aprendizaje, ciencias morfológicas

Abstract

The aim of this work is to present the teaching strategies implemented in the 2010-2014 period in order to improve the teaching and learning quality in the Histology, Embryology and Teratology Course, the post-implementation course approval percentages, and the students' perception about the learning environment. We compared the results with the 2006-2009 cohorts, which teaching was academicist. Pre-instructional, co-instructional and post-instructional teaching strategies were implemented. Practical works and seminars were implemented with premises of collaborative learning. The approval percentage in 2010-2014 period was 91.4%, significantly higher than the percentage of 2006-2009 period (82.4%) ($P < 0.05$). 96.1% of students agreed that teaching was stimulating, helped them to develop their skills (94.5%), and improved lesson participation (97.8%) and autonomous learning (91.7%).

Key words: strategy, teaching, learning, morphology sciences

TERUEL, M.; FELIPE, A.E. y HERRERA, M.F. (2017) "Estrategias didácticas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes del Curso Histología, Embriología y Teratología", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 153-176. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Magister en Ciencias Biológicas, Profesor Adjunto, Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Tandil, Argentina. E-mail: mteruel@vet.unicen.edu.ar

** Magister en Metodología de la Investigación Científica y Técnica, Profesor Adjunto, Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Veterinarias (UNCPBA). Tandil, Argentina. E-mail: aefelipe@vet.unicen.edu.ar

*** Veterinario, doctorando del Doctorado en Ciencia Animal y Docente Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Veterinarias (UNCPBA). Tandil, Argentina. E-mail: marcef_herrera@hotmail.com

Introducción

El ingreso a la Universidad constituye un período crítico inicial de la formación profesional que implica para los estudiantes no sólo el inicio de una nueva etapa en la construcción del conocimiento, sino un cambio en las relaciones afectivas y sociales (Armenta, Pacheco y Pineda, 2008). Tanto los programas de articulación con el nivel secundario, como aquellas estrategias didáctico-pedagógicas desarrolladas durante los primeros años de las carreras universitarias, constituyen herramientas orientadas a que los estudiantes logren no sólo el ingreso a la Universidad sino una permanencia exitosa basada en la adquisición y el desarrollo de habilidades para la construcción de conocimientos que minimicen las posibilidades del fracaso académico.

Las problemáticas del ingreso, la permanencia, el desgranamiento y la deserción estudiantil, el rendimiento académico, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias, constituyen un reto a la calidad de la educación científica universitaria y un conjunto de desafíos para la investigación y el diseño de estrategias integrales (Monti, 2012; Soto Vercher, 2012; Torres Guevara, 2012).

Entre los factores cualitativos que contribuyen a la calidad de la enseñanza universitaria se presentan elementos relacionados fundamentalmente con los procesos que determinan la llamada Eficacia Interna del Sistema o Calidad de la Educación, entre cuyos indicadores se encuentran los procesos asociados con la mejora cualitativa y cuantitativa de los aprendizajes (Gutiérrez, 2003; Orden Hoz, et al., 1997), la planificación estratégica de las políticas de ingreso y admisión, de prevención de la deserción, el desgranamiento, la lentificación de los estudiantes universitarios (Romero González, 2005) y las acciones que permitan disminuir el fracaso académico en todas sus variantes (Meza, Lucero y Aguirre, 2006).

Entre los principios eficaces de la acción educativa, se pone especial atención en la concepción general del aprendizaje del estudiante que se sustenta y del cual derivan las acciones docentes. Los procesos institucionales de cambio para la mejora de la formación de grado reconocen los aportes de la psicología cognitiva, en cuanto a la responsabilidad de los estudiantes sobre la construcción de su propio conocimiento, de la función del profesor (como un profesional y no un técnico con

función de mero transmisor), los cambios en los supuestos acerca de la inteligencia y del conocimiento (como una creación humana más que una recepción), el aprendizaje significativo, el énfasis en aprender a aprender y en la habilidad para utilizar el conocimiento (Fernández Díaz y González Galán, 1997).

Gutiérrez (2003) señala que los cursos iniciales de las carreras universitarias no sólo deberían trabajar con los conocimientos disciplinares, sino también brindar estrategias que orienten a los estudiantes, de manera tal que se disminuya la posibilidad de fracaso académico. Tales estrategias se centrarían en la selección, el diseño y el desarrollo de actividades para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Rizzuto, 2009). De este modo, los docentes universitarios, especialmente aquellos de los primeros tramos de las carreras universitarias, tienen como función formar personas capaces de descubrir, enfrentar y solucionar problemáticas cotidianas que involucran, además de la adquisición de contenidos específicos propios de cada currículum, aspectos que hacen a su formación profesional (Irigoin y Vargas, 2002). Por tal motivo, coincidimos con Meza, Lucero y Aguirre (2006) en que se deben generar estrategias de apoyo y seguimiento tendientes a evitar el fracaso académico y consolidar la formación profesional.

En este sentido, pudimos observar que el rendimiento académico de los estudiantes del Curso Histología Embriología y Teratología (CHET) de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), disminuía año tras año (Teruel et al., 2012; Teruel et al., 2014) por lo tanto fue necesario revisar las estrategias de enseñanza utilizadas y proponer cambios tendientes a evitar un mayor fracaso académico en nuestros estudiantes.

En este trabajo se presentan las estrategias didácticas implementadas para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el CHET, los porcentajes de aprobación de cursada luego de su aplicación y la percepción de los estudiantes en relación con el ambiente de aprendizaje del curso.

Actividades académicas previas a la implementación de la propuesta

Durante el período 2006-2009, las actividades del CHET consistían en teóricos, trabajos prácticos y evaluaciones parciales y finales. Los teóricos se caracterizaban por ser clases expositivas tradicionales, de 2 a 4 horas de duración en los cuales se abordaban, por un lado, los aspectos relacionados con la estructura histológica de tejidos y órganos y, por otro, el origen y las malformaciones correspondientes. Los trabajos prácticos consistían en la observación y el análisis de preparados histológicos. El diálogo docente-alumno era ocasional o informal y no constituía una estrategia utilizada como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. La devolución de las distintas instancias evaluativas (trabajos prácticos, parciales y finales) se centraba en señalar a los estudiantes sus errores conceptuales sin discutir el origen de los mismos ni sus posibles correcciones. Las clases de consulta disponían de días y horarios fijos.

A partir del análisis de las evaluaciones parciales y finales correspondientes al período 2006-2009, se diagnosticaron como dificultades presentes en los estudiantes: la falta de adquisición y/o utilización de terminología científica; la ausencia de valorización de las imágenes presentes en los textos como fuentes de información que requerían de análisis y comprensión -considerándolas sólo como "adornos"-; la tendencia a memorizar aseveraciones y términos sin comprender su significado o contextualizarlos dentro de los contenidos disciplinares; el uso de representaciones proposicionales aisladas -lo cual les impedía formular descripciones y explicaciones-; la disociación de los contenidos según niveles de organización y la concepción de las disciplinas como entes aislados; la imposibilidad de generar proposiciones adecuadas a partir de representaciones gráficas que se les brindaban o que ellos elaboraban y a la inversa, cuando generaban proposiciones adecuadas pero no lograban elaborar representaciones gráficas coherentes con las mismas.

El período 2010-2014: estrategias y actividades propuestas

El CHET tiene una duración de 14 semanas. Se desarrolla durante el segundo cuatrimestre del primer año de la Carrera de Medicina Veterinaria dependiente de la

Facultad de Ciencias Veterinarias. Las estrategias didácticas propuestas se implementaron con la totalidad de los estudiantes que conformaron cada cohorte entre los años 2010 y 2014, con un valor promedio \pm desvío estándar de $161,4 \pm 8,5$ alumnos por cohorte y una relación docente/alumno de 1/25.

Los encuentros del CHET se organizaron bajo la premisa de crear ambientes de aprendizaje donde los estudiantes se sintieran estimulados a aprender, autoevaluarse y adquirir o enriquecer su autonomía, siendo responsables de su propio aprendizaje. Acorde con la propuesta de Díaz Barriga y Hernández (2000), se planearon estrategias de enseñanza pre-instruccionales, co-instruccionales y post-instruccionales.

Aspectos generales

Si bien existen diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje, en esta propuesta se optó por la selección de enfoques integradores, buscando la incorporación de los aspectos más relevantes de cada uno de ellos. Como señalan Montes de Oca Recio y Machado Ramírez (2011: 483), se requiere concebir a las estrategias docentes considerando:

“la personalización del proceso, el carácter activo del sujeto que aprende, la vinculación de lo cognitivo con lo afectivo, la consideración del contexto donde se produce el aprendizaje, la armonía entre el trabajo individual y el colectivo, la comunicación maestro-alumno y alumno-alumno, la necesidad de potenciar el autoaprendizaje y el papel del docente como gestor del proceso de enseñanza-aprendizaje.”

Estrategia de comunicación docentes-estudiantes

Uno de los aspectos centrales para la implementación de la propuesta fue considerar a la educación como un amplio proceso de comunicación entre personas (docentes y estudiantes), de los estudiantes con su medio y con las fuentes de conocimiento.

Desde el punto de vista de los docentes se asumió una actitud de reconocimiento de la individualidad de cada estudiante, generando un estilo de diálogos donde se intercambiaran saberes. Para ello, se trabajó con un discurso que respe-

tara las lógicas disciplinares y que, al mismo tiempo, fuera accesible para los estudiantes. En este aspecto, se consideraron las variables de calidad conversacional propuestas por Verderber (2000): el entusiasmo, la expresividad vocal, la espontaneidad, la fluidez y el contacto visual. Cabe destacar aquí lo señalado por Galindo Vega (2013: 61) en cuanto a que:

“Las percepciones y creencias de un estudiante sobre sus habilidades y posibilidades personales configuran su sentido de autosuficiencia, que en interacción con la evaluación que realice sobre la situación del aprendizaje favorecerá una actitud de aproximación o rechazo, según el caso.”

La estrategia de comunicación se centró en generar diálogos en todos los encuentros sobre los criterios de evaluación y la importancia de comprender que el curso no era sólo el contenido sino las formas de acceder a él y poder aplicarlo. Se trabajó el "saber cómo estudiar" y la relevancia de la actitud, la predisposición, el esfuerzo, las horas dedicadas, la importancia del estudio cotidiano desde el inicio del curso en pos de un aprendizaje construido en tiempos lógicos y no al aproximarse la fecha de la evaluación parcial, la elaboración de esquemas, el ejercicio de preguntar y responder, el ejercicio de elaborar respuestas por escrito tratando de lograr coherencia entre lo que entienden y lo que escriben, la búsqueda concreta de material que los oriente cuando no entienden algo y la prueba de estrategias propias de estudio.

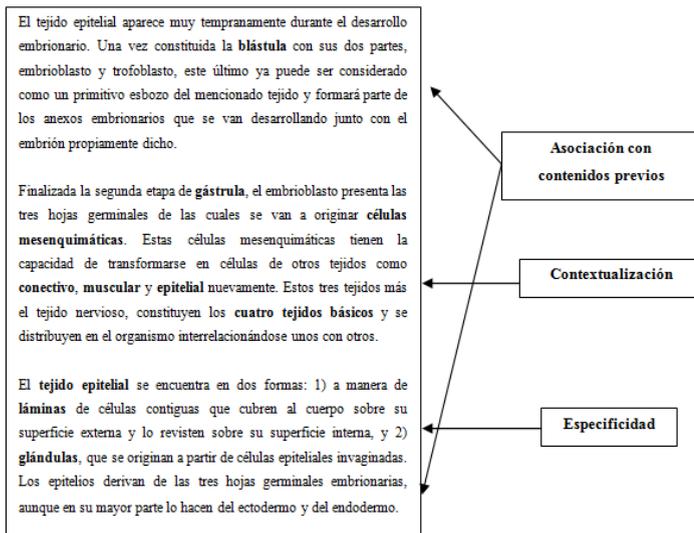
El establecimiento de una comunicación personalizada permitió trabajar con las interpretaciones de los estudiantes sobre sus aciertos y errores, fortaleciendo los primeros y contribuyendo a resolver los segundos, favoreciendo de esta forma el desarrollo de sus capacidades para enfrentar las dificultades de las actividades. Paralelamente, permitió minimizar la ansiedad que se genera en el aula frente a la situación de aprendizaje fomentando un ambiente que aumente el nivel de seguridad experimentado por el estudiante.

Estrategias pre-, co- y post-instruccionales

Para preparar a los estudiantes sobre qué y cómo van a aprender, generar en ellos la activación de conocimientos previos y contextualizar los conceptos a tratar, se

utilizaron como estrategias pre-instruccionales para cada tema, los contenidos y organizadores previos. Los objetivos de aprendizaje se formularon de manera tal que los estudiantes tuvieran en claro las condiciones de trabajo, el tipo de actividades y la forma de evaluación a realizar en cada encuentro durante el curso. Para cada clase los estudiantes contaban con un organizador previo, a modo de información presentada en forma escrita u oral, que brindaba la introducción a cada tema, lo contextualizaba en el marco general del Curso y tendía a recuperar conocimientos previos y establecer asociaciones (Figura 1).

Figura 1 - Ejemplo de organizador previo del tema "Tejido epitelial". En el texto se destacan las señalizaciones visuales.

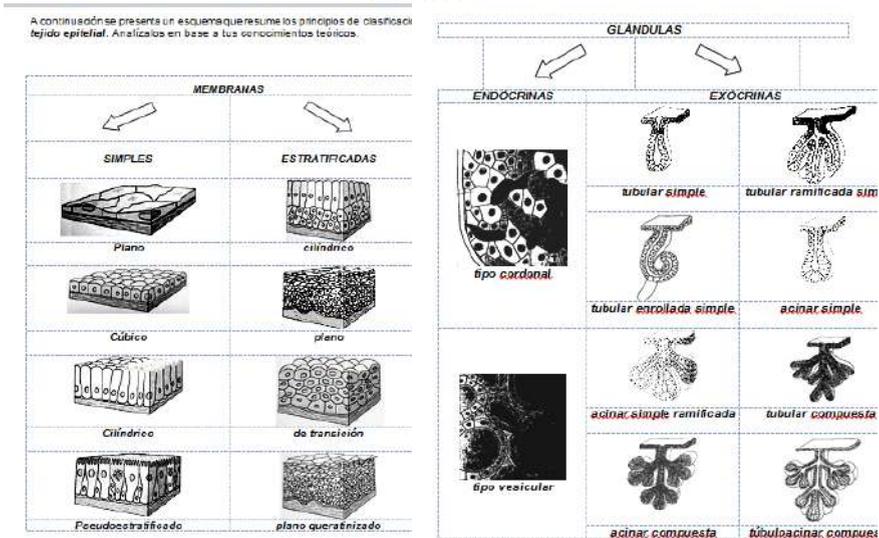


Fuente: elaboración propia

Como apoyo a los contenidos, para centrar y mantener la atención, se plantearon como estrategias co-instruccionales la detección de la información principal, la conceptualización de los diferentes temas y el análisis de las interrelaciones entre ellos. Al efecto, entre las actividades, siempre se incluyeron representaciones externas como ilustraciones y mapas conceptuales (Figura 2), analogías y modelos analógicos y preguntas intercaladas. En las clases teóricas y los trabajos prácticos, se

trabajó con descriptores (términos o expresiones claves del lenguaje cotidiano que exponían con claridad las características que permitían definir un concepto) y señalizaciones visuales como el subrayado, uso de negritas, distintas formas de letras y colores (Figura 1). En todos los encuentros se emplearon fotografías y dibujos para facilitar la codificación visual de la información.

Figura 2: Ejemplo de ilustraciones en la Guía de Trabajos Prácticos para el tema "Tejido epitelial" donde se muestran representacionesseudotridimensionales de los criterios de clasificación.

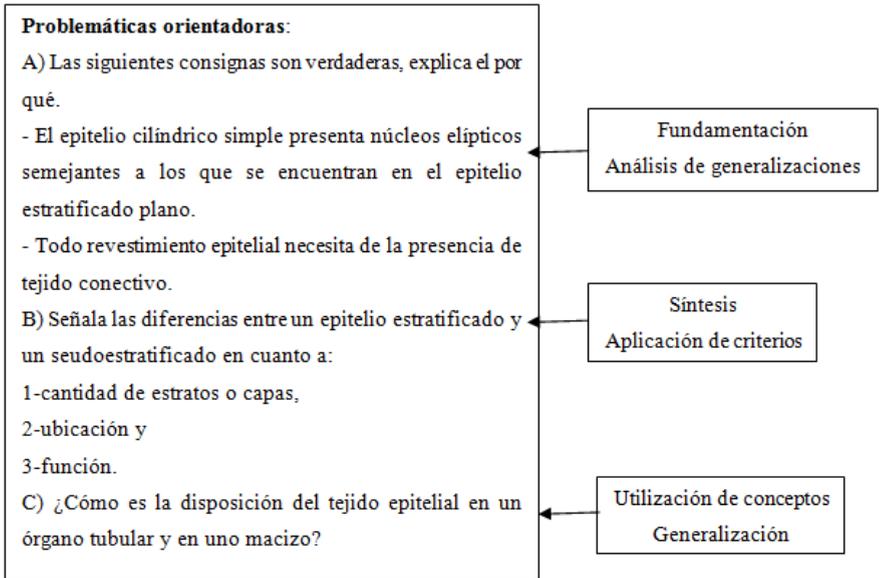


Fuente: elaboración propia

En los encuentros con modalidad de trabajo práctico y seminario se organizaron las actividades con premisas que generaran un aprendizaje colaborativo a efectos de que se establecieran relaciones no competitivas entre los estudiantes, sino una interdependencia positiva. En estos encuentros, los docentes asumieron el rol de facilitadores, ordenando y guiando en todo momento el trabajo de los grupos de alumnos, tendiendo a promover en ellos reflexiones metacognitivas (¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Cómo puedo aplicarlo?). Además, para que logaran una síntesis integradora y pudieran valorar sus aprendizajes, e incluso generar una opinión

crítica tanto de las actividades como de los materiales de trabajo, entre las estrategias post-instruccionales que se emplearon se pueden citar las preguntas de integración, resúmenes finales, mapas conceptuales y problemáticas orientadoras (Figura 3).

Figura 3 - Ejemplos de problemáticas orientadoras sobre "Tejido epitelial"



Fuente: elaboración propia

En distintas fases del trabajo, se introdujeron estrategias destinadas a que los estudiantes organizaran la información que debían aprender, por ejemplo elaborando representaciones escritas y/o gráficas con lo cual se mejoraba su significatividad lógica. También se trabajaron técnicas para acceder a los conocimientos (como las orientadas a analizar, reconocer los aspectos centrales de un contenido, comparar y distinguir) tanto en forma oral como textual y visual. Esta última mediante el trabajo con pautas de análisis de imágenes, por ejemplo:

“Para identificar al microscopio un tejido epitelial de membrana, los conceptos a tener en cuenta son:

1. Es un tejido que está en contacto con una luz o una superficie libre.
2. Carece de vasos sanguíneos o linfáticos.
3. Sus células están próximas entre sí (escasa sustancia intercelular)."

En este caso, los grupos de estudiantes debían determinar dónde la muestra disponible en el preparado histológico observado en el microscopio cumplía con los requisitos indicados y dialogarlo con el docente.

Dada la complejidad que revisten los contenidos relacionados con los procesos del desarrollo embrionario y la estructura histológica de los órganos, se brindaron técnicas para ordenar los datos en forma temporal, espacial o topográfica y procedimental. También se introdujeron técnicas para clasificar, destacando la importancia del manejo de criterios y para representar de manera gráfica e icónica.

En lo referente al manejo de vocabulario específico de las disciplinas del curso, se brindaron orientaciones para memorizar e interpretar. Las primeras, mediante técnicas de codificación (promoviendo la repetición y asociación), de reconocimiento (identificación y conexión), de reconstrucción (por análisis contextual) y de revisión o repaso. Como técnicas de estudio para interpretar, se trabajaron las inferencias (por analogía, deducción e inducción), la elaboración de descripciones, explicaciones y generalizaciones (Figura 3).

Encuentros de trabajo llevados a cabo con cada cohorte

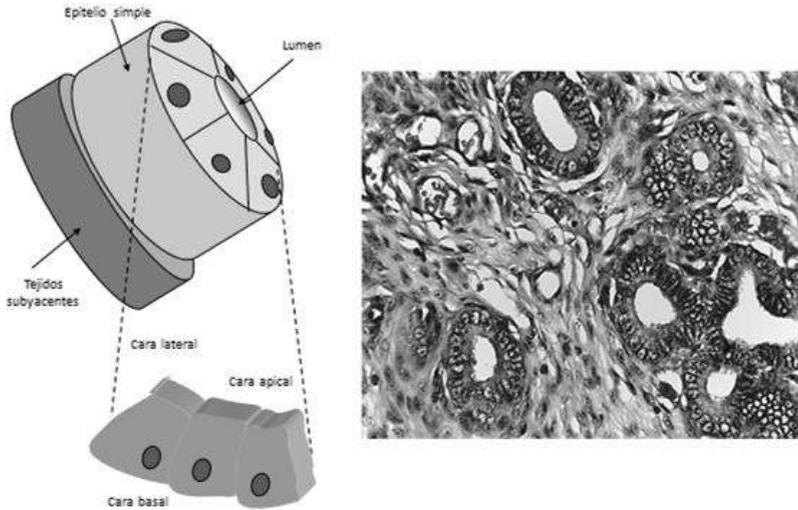
Encuentros teóricos

Se realizaron 19 encuentros teóricos no obligatorios en los cuales se trabajaron los contenidos disciplinares relacionados con la estructura histológica, el origen, la formación y fallas que pueden ocurrir durante el desarrollo. En cada uno de ellos se destacaron los contenidos considerados prioritarios y se brindaron herramientas para su estudio.

Cada encuentro incluyó la totalidad de los aspectos conceptuales a ser evaluados en los trabajos prácticos con la antelación suficiente (5 días) para permitir su estudio y en todos se utilizaron imágenes con el objetivo de lograr que los alumnos

podieran asociar esquemas tridimensionales, con imágenes microscópicas y comprender no sólo la morfología sino también la disposición de los tejidos. En la Figura 4 se ejemplifica esta asociación de imágenes correspondientes al tejido epitelial.

Figura 4 - Ejemplo de asociación de esquemas tridimensionales e imágenes de microscopía óptica correspondientes a "Tejido Epitelial".



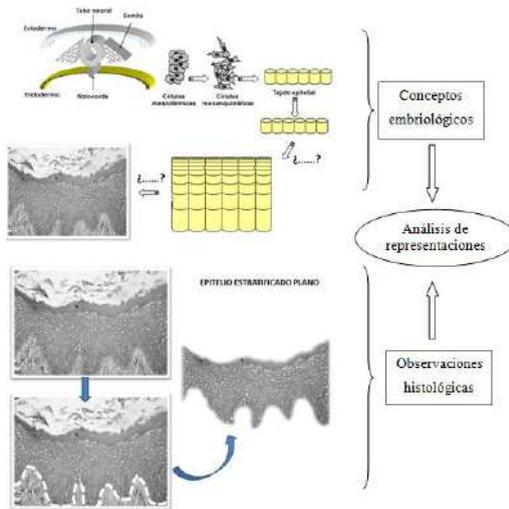
Fuente: elaboración propia

Trabajos prácticos

Se programaron 10 trabajos prácticos de laboratorio (obligatorios), correspondientes a cada unidad temática. Un número máximo de 30 estudiantes conformó cada comisión de trabajo las cuales contaron con 2 docentes guías. Los estudiantes además de efectuar la observación microscópica de preparados histológicos o el análisis de modelos tridimensionales, disponían de una Guía de Trabajos Prácticos con una introducción teórica del tema recuperando conceptos inclusores, actividades orientadoras de resolución individual y grupal y un archivo en *power point* con imágenes de las preparaciones histológicas que se observaban al microscopio. Los estudiantes eran estimulados, mediante preguntas de los docentes, a efectuar una

observación reflexiva, a autoevaluarse en su capacidad de diagnóstico histológico y a establecer asociaciones entre lo que observaban y los conceptos teóricos trabajados previamente. Por ejemplo, para el caso del trabajo práctico correspondiente a tejido epitelial, la introducción teórica comprendió aspectos relacionados con la histogénesis y la diferenciación morfológica del epitelio estratificado plano (Figura 5).

Figura 5: Ejemplo de esquemas y microfotografías utilizados como parte de la introducción teórica para el trabajo práctico de "Tejido epitelial".



Fuente: elaboración propia

Para el desarrollo de la actividad práctica, la guía presentó un orientador para la observación de cada una de las preparaciones histológicas que los estudiantes luego debían esquematizar (Figura 6).

Figura 6 - Ejemplo del orientador presentado en la guía de Trabajos Prácticos para la identificación microscópica de los componentes del "Tejido epitelial" (en este caso se escogió el correspondiente al epitelio estratificado plano).

TRABAJO PRÁCTICO TEJIDO EPITELIAL

Desarrollo del práctico:

En los tres preparados que analizaremos, podremos observar diferentes disposiciones del tejido epitelial: tapizando órganos huecos, recubriendo órganos macizos o formando parte de una glándula.

Tejido epitelial en diferentes órganos

En el preparado se observan diferentes estructuras coloreadas con H/E. En primer lugar, recorre el preparado con el objetivo de campo para ubicar dichas estructuras; luego trata de identificar si se trata de órganos huecos o macizos y en ellos ubica al tejido epitelial.

Una vez ubicados cada uno de los epitelios que aparecen, trata de clasificarlos considerando características tales como la forma de las células, la ubicación de los núcleos y el número de capas que se observan. En cada caso coloca las referencias correspondientes.

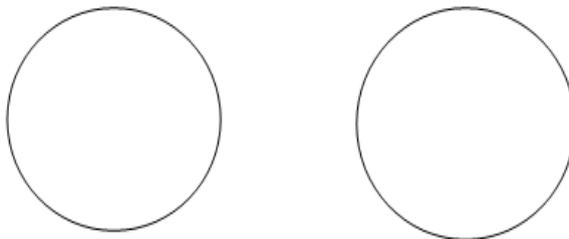
Epitelio estratificado plano

Lengua: (Corte transversal, coloración H/E).

Con el objetivo de campo localiza una formación periférica de coloración violácea, con borde externo irregular y límite basal festoneado, éste es el **epitelio estratificado plano** que reviste la lengua.

Con el objetivo de 10X, se aprecian en esa zona, núcleos ubicados a distintas alturas correspondientes a las diferentes capas celulares que conforman un tejido epitelial estratificado.

Con el objetivo de 40X, observa que los núcleos más profundos son elípticos, los intermedios redondeados y los superficiales planos. Estos últimos pertenecen al estrato que califica a este epitelio como plano estratificado.



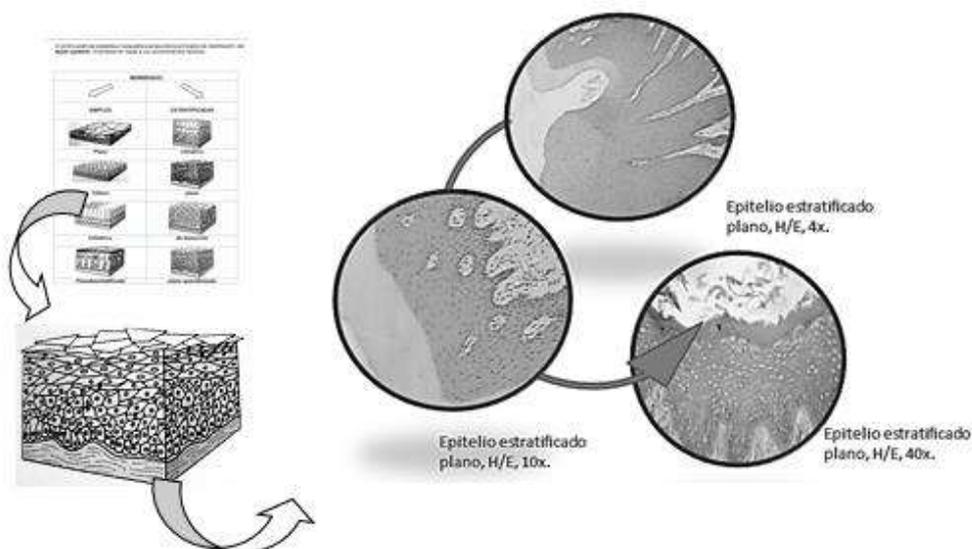
Aumento:

Aumento:

Fuente: elaboración propia

Con la utilización del orientador presentado en la Figura 6 y de las ilustraciones (Figura 2), los estudiantes realizaban la observación microscópica de la preparación histológica indicada pudiendo identificar sus componentes con el objetivo de campo, en primera instancia, para lograr posteriormente un mayor detalle de su histarquitectura utilizando aumentos mayores (Figura 7).

Figura 7 - Ejemplo de imágenes observadas al microscopio óptico con diferentes magnificaciones.



Fuente: elaboración propia

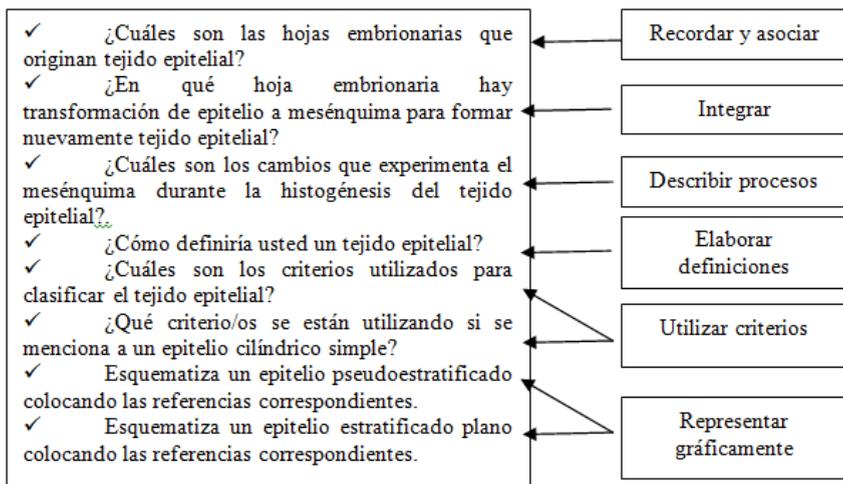
Seminarios

Se desarrollaron 4 seminarios obligatorios de 2 horas de duración cada uno, donde los estudiantes trabajaban en grupos. Cada grupo disponía del material de las clases teóricas y la bibliografía recomendada, más una Guía Complementaria de Orientación basada en preguntas de respuesta abierta y actividades de elaboración e interpretación de esquemas (Figura 8). En cada encuentro, los grupos debían exponer el resultado de su trabajo, el cual era discutido entre estudiantes y docentes al final de la actividad. Para esta instancia, se utilizaban las mismas imágenes de las clases teóricas y prácticas (las cuales a su vez eran compartidas previamente con los estudiantes) para promover la asociación entre los conceptos y las representaciones visuales correspondientes.

Tanto en la Guía de Trabajos Prácticos como en la Guía Complementaria de Orientación se promovió la integración de los contenidos disciplinares (Figura 5).

Se trabajó sobre las lógicas disciplinares identificando y haciendo explícitos los conceptos con mayor grado de inclusión y los nexos entre ellos. Ambos elementos se constituyeron en orientadores para el diseño de materiales y actividades didácticas centradas en el abordaje de las tres disciplinas en forma integrada. Las actividades de las guías se centraron en la explicitación de ideas, la problematización, la pertinencia de la información para resolver un problema, la búsqueda de información, la resolución de contradicciones y el logro de conceptualizaciones.

Figura 8 - Ejemplos de preguntas utilizadas en el seminario correspondiente a "Tejido epitelial" y habilidades que promueven.



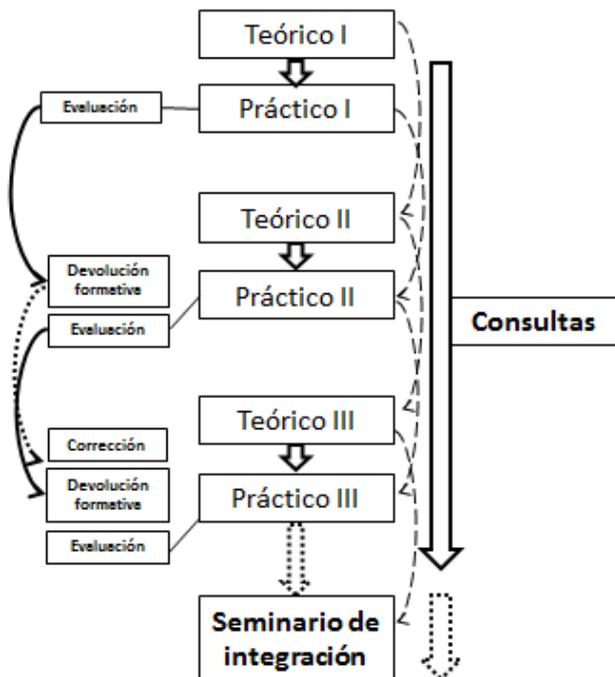
Fuente: elaboración propia

Encuentros de consultas

Los estudiantes disponían de horarios diarios de consulta. Estos encuentros fueron considerados como espacios de aprendizaje. A los mismos debían asistir con el material didáctico del curso y trabajaban con los docentes desarrollando actividades para resolver sus dudas y dificultades.

Todas las actividades descritas se asociaban entre sí, tal como se muestra en la Figura 9.

Figura 9 - Secuencia e interrelación entre los encuentros de trabajo, evaluación, devolución formativa y consultas permanentes.



Fuente: elaboración propia

Sobre las evaluaciones

La propuesta que implementamos a partir del año 2010 tuvo como eje la evaluación formativa y para llevarla a cabo consideramos algunos de los principios mencionados por Gagné (1977), tales como: reactivar o consolidar habilidades o conocimientos previos necesarios antes de introducir nuevos contenidos, centrar la atención en los aspectos más importantes de la materia, incentivar estrategias de aprendizaje activo, ofrecer a los estudiantes oportunidades para practicar sus habilidades y consolidar el aprendizaje, dar a conocer los resultados y ofrecer *feedback* correctivo, ayudar a los estudiantes a controlar su propio progreso y a sentir que han alcanzado un objetivo.

Se evaluaron los **trabajos prácticos** con cuestiones a desarrollar y devolución escrita de las correcciones realizadas. Las evaluaciones se orientaron a la elaboración de descripciones, el uso de términos, la búsqueda de semejanzas y diferencias, la inclusión de un concepto en uno más abarcativo, la elaboración de representaciones gráficas y el uso de referencias, la descripción de las mismas y la asociación de varias representaciones proposicionales. Se estableció la posibilidad de recuperación, mediante autocorrección, de los trabajos prácticos correspondientes a tejidos básicos, en el trabajo práctico inmediato posterior (Tabla 1; Figuras 10 y 11).

Tabla 1 - Ejemplos de ítems de evaluación y contenidos de su devolución correspondientes al Trabajo Práctico de "Tejido Epitelial".

ÍTEM	DEVOLUCIÓN
Define tejido epitelial	Se especificaba si en lugar de definirlo confundían ubicación o función del mismo.
Esquematiza un epitelio cilíndrico simple	Se tenía en cuenta si era correcta la forma de las células, la forma y la ubicación de los núcleos y el número de capas esquematizadas además de la presencia de referencias.

Fuente: elaboración propia

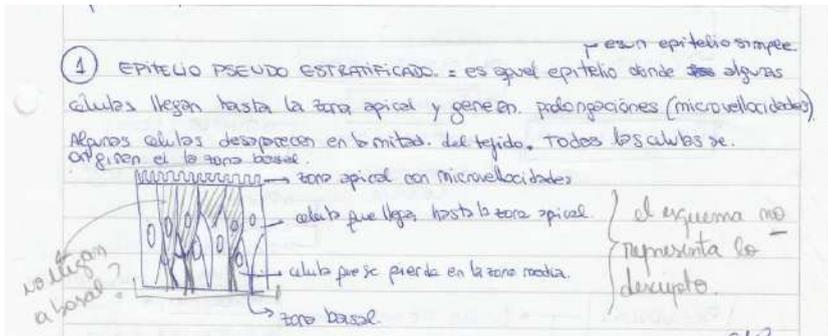
La **evaluación parcial y final** se realizó utilizando un instrumento escrito de modelo mixto, conformado por una parte estructurada (ítems de opción múltiple), respuestas de base semi-estructurada y una tercera parte constituida por ítems no estructurados o abiertos.

En todos los casos se consideró a la evaluación como una herramienta de valor formativo para los estudiantes tendiente no sólo a calificarlos, sino a estimular en ellos acciones como analizar, evaluar, discriminar o crear, es decir habilidades de pensamiento superior.

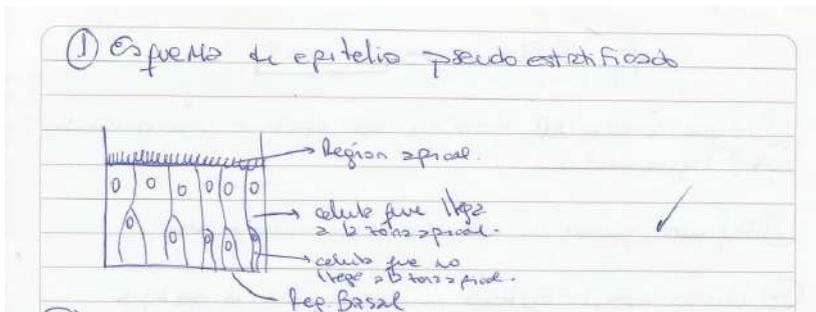
La devolución de las evaluaciones se realizó de manera personalizada (independientemente de la instancia que fuere), con un registro por escrito de errores a manera de preguntas o comentarios breves. Se utilizó el tiempo de las devoluciones para que cada estudiante pudiera identificar sus dificultades en el acceso y el manejo de los contenidos.

Figura 10 - Ejemplo de corrección a la respuesta de un estudiante (A) en una evaluación de trabajo práctico donde se solicitaba definir y esquematizar un tipo de tejido epitelial. (B) Su devolución realizada en el siguiente encuentro.

A

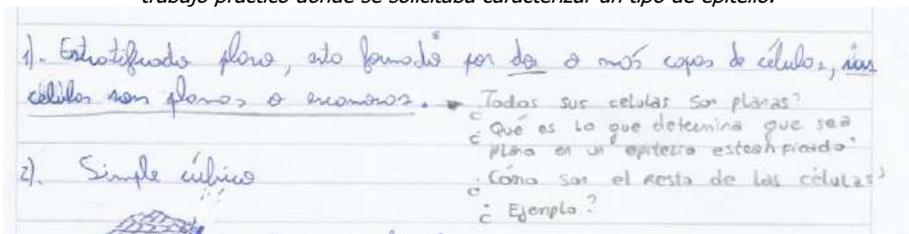


B



Fuente: elaboración propia

Figura 11 - Ejemplo de corrección a la respuesta de un estudiante en una evaluación de trabajo práctico donde se solicitaba caracterizar un tipo de epitelio.



Fuente: elaboración propia

Porcentajes de aprobación de cursada y percepción de los estudiantes sobre el ambiente de aprendizaje del curso

En referencia al porcentaje de alumnos que aprobó la cursada se consideró la prueba parcial y su instancia de recuperación y se compararon los resultados de las cohortes 2010 a 2014 con los de las cohortes 2006 a 2009 utilizando prueba de Chi². Para realizar el estudio comparativo de rendimiento académico se utilizaron registros correspondientes a las cohortes 2006 a 2009.

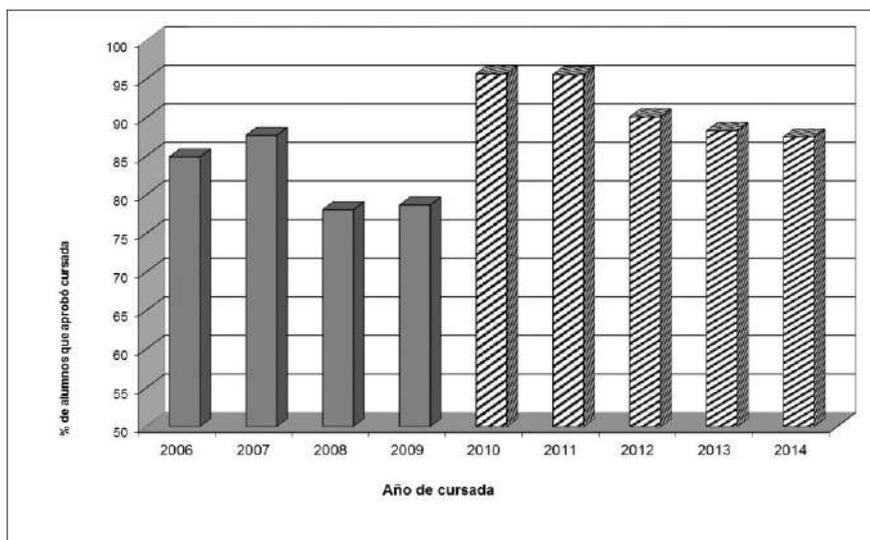
El porcentaje de aprobación de cursada en el período 2010-2014 fue de 91,4%, resultando significativamente superior al porcentaje medio obtenido durante el período 2006-2009 que fue 82,4% ($P < 0,05$). No obstante, se observó una disminución en el rendimiento académico a través del período analizado (Figura 12).

Como una forma de monitorear la evolución del proceso didáctico se realizaron encuestas que permitieran conocer la percepción de los estudiantes como sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje y cuyos resultados pudieran transformarse en herramientas de mejora. Al respecto, se tuvo en cuenta, por un lado, la autopercepción académica considerada como un instrumento importante que nos permitiría conocer las características del estudiante partícipe activo de su formación y, por otro, el ambiente de aprendizaje dado que sobre él podíamos incidir directamente reorientando nuestras estrategias en caso de ser necesario.

Para caracterizar la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje en el Curso se aplicó un cuestionario cerrado con escala tipo Likert que incluyó un apartado abierto para el registro de opiniones. En la encuesta se plantearon aspectos relacionados con las competencias de los estudiantes al inicio de las actividades; la información que reciben sobre metodologías de trabajo, criterios de evaluación y cronogramas; la comunicación docente-estudiante y el ambiente académico-social. Las respuestas contemplaron la posibilidad de estar de acuerdo, en desacuerdo, y también la posibilidad de no opinar. Se encuestó en forma anónima una muestra aleatoria de 182 estudiantes que aprobaron el examen final del Curso en los años 2013, 2014 y 2015. Las valoraciones y evaluaciones de las respuestas se efectuaron en base a porcentajes (número de alumnos que seleccionó cada respuesta/total de

alumnos encuestados). Todos completaron la parte cerrada de la encuesta mientras que sólo 38 estudiantes realizaron sugerencias en el ítem abierto destinado a tal fin.

Figura 12 - Porcentaje de alumnos que aprobó la cursada en los dos períodos analizados.



Fuente: elaboración propia

En relación con métodos de estudio previos, el 28,4% de los estudiantes estuvo en desacuerdo con que los mismos le sirvieron para aprender los contenidos del Curso; con respecto a la afirmación que la secundaria le brindó una buena base, el 65,6% estuvo en desacuerdo. Un 88% de estudiantes manifestó confianza en pasar de año, un 77,6% opinó que lo aprendido en Cursos anteriores constituyó una buena base y un 96,2% consideró que recibió una adecuada preparación para su profesión. El 56,8% de estudiantes creyó que puede memorizar los contenidos necesarios mientras que 34,4% opinó lo contrario. En cuanto a la relevancia de los contenidos del Curso para su carrera, el 77% afirma que resultan relevantes.

En cuanto al ambiente de aprendizaje del Curso, el análisis de las respuestas mostró que una gran mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo con que la

enseñanza fue estimulante (96,1%), que lo ayudó a desarrollar sus habilidades (94,5%), que existió estimulación para la participación en las clases (97,8%) y para aprender por sí mismos (91,7%). En referencia al tiempo para estudiar, el 63,2% del grupo encuestado lo consideró suficiente. El 85,2% de los estudiantes opinó que la enseñanza estuvo centrada en los contenidos disciplinares y el 94,5% en la integración de los mismos. Sólo el 3,9% consideró que los objetivos del aprendizaje del curso no fueron claros.

A partir de las sugerencias de los estudiantes, se pudo observar que la mayoría expresó su satisfacción con el desempeño de los docentes, con los materiales didácticos entregados y con el ambiente social del Curso. Por su parte, cinco sugirieron hacer más didácticas las clases, dos solicitaron tolerancia para el horario de toma de asistencia a los trabajos prácticos y sólo siete estudiantes mencionaron el corto tiempo que dura el Curso en relación a la cantidad de contenidos que incluye. Individualmente se plantearon sugerencias tendientes a favorecer el aprendizaje, las que incluyeron: menor número de estudiantes en los trabajos prácticos, mayor exigencia en las evaluaciones de los mismos, mayor número de clases teóricas, así como la división de la evaluación en dos pruebas parciales en lugar de una.

Discusión y conclusiones

Dos situaciones que se dan en la actualidad durante los primeros tramos o trayectos universitarios perjudican el logro de aprendizajes significativos y llevan al fracaso o retraso académico: por un lado la situación de los estudiantes "ingresantes" de encontrarse en un nuevo contexto social y educativo (Armenta, Pacheco y Pineda, 2008) y muchas veces con ausencia de hábitos o técnicas de estudio (Pérez Rasetti y Fanelli, 2002), y por otro lado la cantidad y variedad de contenidos de nuestros cursos sumado al poco tiempo que disponen aquellas materias con régimen cuatrimestral. Ante este escenario, concordamos con Meza, Lucero y Aguirre (2006) en que las funciones de los cursos de los primeros años de las carreras, más allá de brindar a los estudiantes los contenidos propios de cada disciplina, deben orientarse a generar estrategias de apoyo y seguimiento tendientes a evitar el fracaso académico y consolidar la formación profesional.

Siguiendo el mismo pensamiento, Montes de Oca Recio y Machado Ramírez, (2011: 476) proponen:

“una Didáctica centrada en el sujeto que aprende, lo cual exige enfocar la enseñanza como un proceso de orientación del aprendizaje, donde se creen las condiciones para que los estudiantes no sólo se apropien de los conocimientos, sino que desarrollen habilidades, formen valores y adquieran estrategias que les permitan actuar de forma independiente, comprometida y creadora, para resolver los problemas a los que deberá enfrentarse en su futuro personal y profesional”.

Coincidimos plenamente con los aspectos mencionados precedentemente, por ello, y en respuesta a un análisis del desempeño académico de los estudiantes del Curso Histología, Embriología y Teratología en el período 2006-2009 planteamos un cambio en la estrategia didáctica para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. A su vez, al ser los docentes orientadores en el aprendizaje en cuanto a reactivar o consolidar habilidades o conocimientos previos, centrar la atención en los aspectos más importantes de la materia, estimular a los estudiantes a practicar sus habilidades y ayudarlos a controlar su propio progreso, se va logrando un ambiente favorable para el aprendizaje tal cual lo consigna su propia percepción, surgida de las respuestas de la encuesta diseñada para tal fin. Al respecto, coincidimos con Galindo Vega (2013) en relación a que el docente es un comunicador que al inyectar entusiasmo mejora la transmisión del conocimiento, aumentando la competencia comunicativa, utilizando no sólo sus palabras sino sus gestos, miradas, y su propio cuerpo, realizando las actividades de manera dinamizadora que motivan el aprendizaje, mejorando la comunicación, promoviendo cambios de actitud, aplicando la creatividad, mejorando las habilidades comunicativas, optimizando las relaciones afectivas, utilizando la comunicación para influir con eficacia.

La propuesta que planteamos implicó una mayor dedicación y compromiso por parte del equipo de docentes, tendiente a establecer un mayor diálogo y a lograr una comunicación fluida que permitiera, en primera instancia, derribar la barrera profesor-estudiante y luego generar una relación positiva y auténtica. Tal lo planteado por Galindo Vega (2013), esta relación hace posible la acción educativa, orientando a la mejora del mundo personal, intelectual y afectivo del educando.

Pudimos observar que la comunicación establecida a lo largo del curso en las diferentes actividades permitió plantear claramente los objetivos del mismo y los criterios de evaluación y hacer que la actitud de los estudiantes fuera más participativa y comprometida.

Los resultados indicaron una alta percepción positiva de los estudiantes sobre el ambiente de aprendizaje generado en el curso y hacia las estrategias de enseñanza implementadas, permitiendo orientar las acciones hacia la mejora de otros aspectos curriculares.

Si bien consideramos altamente positiva la estrategia planteada a partir del año 2010, la tendencia observada en cuanto al porcentaje de aprobación de cursada muestra la necesidad de comenzar a reorientar algunas actividades, estando atentos a la disminución cuantitativa de dicha variable probablemente como consecuencia del cambio que implica cada nueva cohorte de estudiantes. A su vez, es un claro indicador de la importancia de la permanente valoración de los resultados, con el fin de establecer las adecuaciones y los cambios necesarios en pos de lograr los objetivos planteados.

Recibido: 23/05/2016

Aceptado: 02/07/2016

Bibliografía

- ARMENTA, N. G., PACHECO, C. C. y PINEDA, E. D. (2008) "Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California", en *Revista IIPSI*, Facultad de Psicología, 11(1) p. 153-165. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima, Perú.
- DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2000) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista*. MC Graw Hill. Venezuela.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. y GONZÁLEZ GALÁN, A. (1997) "Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar", en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3 (1) Disponible en: http://www.uv.es/relieve/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm.
- GAGNÉ, R. M. (1977) *The conditions of learning*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York.
- GALINDO VEGA, E. (2013) "La comunicación docente-estudiante en el aprendizaje de la matemática en estudiantes de la Universidad Central". Universidad Distrital "Francisco José De Caldas". Facultad de Ciencias y Educación, Maestría en Comunicación-Educación. Bogotá, Colombia.
- GUTIÉRREZ, R. R. (2003) "El tema de la calidad en el ámbito de la educación superior", en *Iº Congreso de Gestión de la Calidad de la Ciudad de Buenos Aires*. Mejor calidad de vida

- para todos. Gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- IRIGOIN, M. Y VARGAS, F. (2002) "Competencia Laboral: Manual de Conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud" OPS-CINTERFOR. Montevideo, Uruguay.
- MEZA, S., LUCERO, I. y AGUIRRE, M. S. (2006) "La permanencia en el primer año de estudios: una mirada desde la física." *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Resumen: D-017. Universidad Nacional del Nordeste.
- MONTES DE OCA RECIO, N. Y MACHADO RAMÍREZ, E. (2011) "Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior", en *Revista de Humanidades Médicas*, 11(3) p 475-488 Disponible en: <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/127>.
- MONTI, J. (2012) "La Universidad en tiempos presentes. El desafío de la inclusión", en *Gestión Universitaria* 4 (2). Disponible en: http://www.gestuniv.com.ar/gu_11/v4n2a1.htm
- ORDEN HOZ, A., ASENSIO, I., CARBALLO, R., FERNÁNDEZ DÍAZ, J., FUENTES, A., GARCÍA RAMOS, J.M. y GUARDIA, S. (1997) "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación", en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3, (1).
- PEREZ RASETTI, C. y FANELLI, A. M. (2002) *Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior*. Informe de la Subcomisión 3.
- RIZZUTO, F. (2009) "La deserción en la educación superior, motivos y medidas preventivas" Tesis de Licenciatura en Organización y Gestión Educativa, Escuela de Educación, Universidad Austral. Disponible en: <http://web.austral.edu.ar/descargas/escuela-educacion/tesis-Flavia-Rizzuto.pdf>.
- ROMERO GONZÁLEZ, H. G. (2005) "Políticas de ingreso y retención en la universidad", en *V Coloquio de Gestión Universitaria de América del Sur*. Área Temática: Planeamiento Estratégico, Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas.
- SOTO VERCHER, M. M. (2012) *La formación de enfermería en el nivel universitario problemática del ingreso*. 1º ed. Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L. San Luis
- TERUEL, M., FELIPE, A., HERRERA, M., DÍAZ, M., DOPAZO, J., EYHERAMENDY, V. y GÓMEZ, S. (2012) "Alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos del curso Histología Embriología Teratología", en *XIV Congreso de Ciencias Morfológicas y 11^{avas} Jornadas de Educación*. Sociedad de Ciencias Morfológicas de La Plata. Formato CD.
- TERUEL, M., FELIPE, A., HERRERA, M., DOPAZO, J., DÍAZ, M., GÓMEZ, S., EYHERAMENDY, V. Y GUERRERO, M. (2014) "Una Propuesta de Evaluación Formativa en Ciencias Morfológicas." *International Journal of Morphology* 32 (4) dic.
- TORRES GUEVARA, L.E. (2012) *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- VERDERBER, R. (2000) "Comunicación Oral Efectiva", en *11ª Edición International Thomson Editores*. México.

Estudio de las propiedades psicométricas de algunas de las escalas de estrategias de aprendizaje del MSLQ en educación secundaria

Study of the psychometric properties of some of the learning strategies scales of the MSLQ in Secondary Education Context

Fermín Torrano* - María Soria** - Aitziber Zulueta***

Resumen

El objetivo de este artículo es mostrar los principales resultados de un estudio orientado a analizar las propiedades psicométricas de algunas de las escalas de estrategias de aprendizaje del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) en educación secundaria. Con ello, se ha pretendido comprobar si nuestra versión muestra una estructura interna relativamente consistente y acorde con la hallada por los autores del cuestionario, y si los resultados apoyan la necesidad de abordar un estudio de validación general de todo el instrumento en este nivel educativo. La muestra estuvo compuesta por 374 alumnos de 2º curso de Educación Secundaria. Por un lado, se estudió el comportamiento psicométrico de cada ítem y la estimación de la fiabilidad de cada escala. Por otro lado, se utilizó el análisis factorial, con objeto de examinar el ajuste de los datos a la estructura teórica propuesta. Los resultados evidencian la falta de solidez del modelo teórico y la dificultad que muestra este instrumento para diferenciar componentes que en la realidad están muy interrelacionados. Finalmente, se proponen una serie de direcciones para futuras investigaciones en esta área.

Palabras Clave: Aprendizaje autorregulado; estrategias de aprendizaje; procesos de aprendizaje; análisis factorial confirmatorio; MSLQ.

Abstract

The aim of this paper is to carry out an initial validation study of some of the learning strategies scales of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) in Secondary Education. We analyze if our approach shows a consistent internal structure that is coherent with that found by its authors, and if the results support the necessity to address a general validation study of the whole instrument in the Secondary Context. The sample was composed of 374 students from 2nd grade of Secondary Education. For this task, each items' psychometric behavior was studied firstly. Secondly, a reliability estimation was obtained by means of Cronbach' alpha coefficient. Finally, factorial analysis was used (both exploratory and confirmatory) in order to assess data adjustment level to the theoretical proposed structure. Results show the lack of consistent internal structure of the Pintrich model and its difficulty to differentiate components that are supposed to be strongly interrelated (self-regulation with elaboration, self-regulation with control of the effort, etc.). For this reason, it will be required a further study of the construct of learning strategies, the dimensions composing it and the behaviors that serve as indicator of the above.

Key words: Self-regulated-learning; learning strategies; learning processes; confirmatory factor analysis; MSLQ.

TORRANO, F., SORIA, M. Y ALZUETA, A. (2017) "Estudio de las propiedades psicométricas de algunas de las escalas de estrategias de aprendizaje del MSLQ en educación secundaria", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 177-198. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Doctor en Ciencias de la Educación. Área Ciencias Sociales y del Comportamiento, Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanidades. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). E-mail: fermin.torrano@unir.net

** Doctora en Psicología. Área Ciencias Sociales y del Comportamiento. Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanidades. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). E-mail: maria.soria@unir.net

*** Doctora en Ciencias de la Educación. Área Ciencias Sociales y del Comportamiento. Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanidades. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). E-mail: aitziber.zulueta@unir.net

Introducción

Un gran número de investigaciones (Ben-Eliyahu y Linnenbrink-Garcia, 2015) muestra que para el logro académico es determinante desarrollar tanto habilidades cognitivas (*skill*) como motivacionales (*will*). En este contexto, bajo el marco de referencia conocido como aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*), en las dos últimas décadas se han llevado a cabo numerosas investigaciones centradas en el estudio de las interrelaciones entre cognición y motivación, así como en la implementación de programas de intervención en distintos niveles educativos, como primaria, secundaria y universidad (Dignath y Buettner, 2008; Dignath, Buettner y Langfeldt, 2008; Zimmerman y Schunk, 2011; Mitchell y McConnell, 2012; Butler, Schnellert y Cartier, 2013; González Torres y Torrano, 2013; Winne, 2013; Rosario et al., 2015). Unido a lo anterior, se constatan numerosos avances en el perfeccionamiento de los métodos de evaluación dentro de este campo (González Torres y Torrano, 2008; Zimmerman, 2008; Winne, 2015).

La investigación sobre aprendizaje autorregulado

En la actualidad la posición más común entre los investigadores es considerar el aprendizaje como construcción de significados (Mayer, 2002; García, 2009), lo cual supone aceptar que este proceso tiene un carácter cognitivo, esto es, que depende y requiere sobre todo del conocimiento. En este sentido, el aprendizaje no surge de forma espontánea sino que está basado en la unión del conocimiento previo de los alumnos con el conocimiento nuevo. Utilizando sus teorías previas como un punto de partida, los alumnos desarrollan nuevas relaciones y predicciones que someten a prueba comparándolas con las observaciones basadas en el conocimiento recién presentado. Si sus modelos o teorías son incapaces de explicar ciertos aspectos de sus observaciones, resultan rechazados, modificados o sólo temporalmente aceptados. Al respecto, Beltrán (1993: 321) señala que:

“el aprendizaje significativo tiene lugar cuando se rompe el equilibrio inicial de los esquemas existentes con relación al nuevo material de aprendizaje. Si la naturaleza del aprendizaje o de la tarea resulta excesivamente alejada respecto a la estructura del sujeto, el aprendizaje resulta imposible; y si resulta excesivamente simple, tampoco tendrá lugar un aprendizaje apreciable”

Al mismo tiempo, implica considerar el aprendizaje como un proceso autorregulado en el que los estudiantes pueden mejorar sus habilidades y destrezas mediante el uso selectivo de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales, crear y estructurar ambientes favorables de estudio y jugar un papel significativo al elegir la forma y calidad de instrucción que necesitan (Zimmerman, 2000; Torrano y González Torres, 2004). Lo que se destaca en ambos casos es la autonomía del alumno en el proceso de aprender y su capacidad para regular y controlar las variables que intervienen en el mismo (Dembo y Eaton, 2000).

Esta nueva concepción ha dado lugar a la aparición de nuevos modelos, conocidos como modelos de aprendizaje autorregulados, basados en la visión de los estudiantes como promotores activos de su aprendizaje, en cuanto son capaces de regular su procesamiento de la información, sus creencias motivacionales y su comportamiento en orden a lograr las metas deseadas (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Zimmerman y Schunk, 2011). Estos modelos, entre los que se destacan el de Zimmerman (Panadero y Alonso Tapia, 2014a) y Pintrich (Torrano y González Torres, 2004), elaborados desde la perspectiva sociocognitiva de Bandura (Panadero y Alonso Tapia, 2014b), comparten los mismos supuestos sobre el alumno, esto es: es un sujeto activo que construye su propio proceso de aprendizaje y puede controlar y regular potencialmente ciertos aspectos de su cognición, motivación, afecto y comportamiento, así como determinadas características del contexto; existe algún tipo de criterio (*goals* o *reference value*) que ayuda al alumno a decidir si el proceso de regulación debe continuar o si se requiere algún tipo de cambio; y los procesos de autorregulación son mediadores entre las características personales y contextuales de los sujetos, su aprendizaje y rendimiento académico (Zimmerman, 2000; Puustinen y Pulkkinen, 2001).

De cara a la intervención, uno de los focos de interés de la investigación psicoeducativa actual es delimitar los rasgos que definen a los alumnos autorreguladores (también llamados estratégicos) y los procesos que utilizan con ese fin. En relación con esta cuestión, las características que se les atribuye coinciden con las atribuidas a los estudiantes de alta capacidad y alto rendimiento (Sastre-Riba, 2011; Stoeger, Fleischmann y Obergriesser, 2015), entre las que se destacan las

de conocer y emplear una serie de estrategias cognitivas que les ayudan a seleccionar, codificar, elaborar, organizar y recuperar la información pertinente, entienden cuándo, dónde y por qué hay que utilizar esas estrategias, saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (*metacognición*) y presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y a las demandas contextuales. Diversos autores (McCombs y Marzano, 1990; Linnenbrink y Pintrich, 2003) han sintetizado las características de los alumnos autorreguladores, señalando que poseen una combinación de lo que han denominado *will* (voluntad) y *skill* (destreza). Se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo, están automotivados y saben utilizar las estrategias que les permiten lograr los resultados académicos deseados. Al mismo tiempo hay que tener en cuenta que aunque el desarrollo o la enseñanza de estas actividades es posible, es difícil, y que no habrá aprendices estratégicos sin maestros estratégicos (Monereo, 2001; Chocarro, González Torres y Sobrino, 2007).

Evaluación del aprendizaje autorregulado

En las dos últimas décadas se han construido un gran número de escalas dirigidas a evaluar de una forma objetiva la presencia de distintos atributos motivacionales y cognitivos latentes en los sujetos (Zimmerman, 2008; Winne, 2015). En este contexto, el proceso de validación cobra una vital importancia, ya que los resultados que se obtengan ayudarán a confirmar o rechazar las teorías de los constructos de referencia.

En un trabajo previo se revisaron los principales cuestionarios empleados por los investigadores para evaluar los diferentes procesos cognitivos y motivacionales incardinados en el aprendizaje autorregulado (cfr. González-Torres y Torrano, 2008), entre ellos, el *Learning and Strategies Study Inventory* (LASSI) (Weinstein, Schulte y Palmer, 1987), *Components of Self-Regulated Learning* (CSRL) (Niemi-virta, 1998), *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) y *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991). En

dicho trabajo se puso de manifiesto que, hasta la fecha, los cuestionarios de auto-informe, a pesar de sus limitaciones, son los procedimientos más utilizados para evaluar los aspectos cognitivos y motivacionales, debido a su facilidad para el diseño, administración e interpretación de los resultados. Al mismo tiempo, la complejidad del constructo aprendizaje autorregulado y de las numerosas variables (cognitivas, metacognitivas, motivacionales, volitivas y contextuales, entre otros.) que concurren en este macroproceso provocan ciertas dificultades para su medida. Sin embargo, existe un gran número de investigaciones que recomienda el empleo del MSLQ en contextos de aprendizaje/rendimiento, debido a sus adecuadas propiedades psicométricas y a que está basado en un modelo teórico sólido y bien fundamentado (García y McKeachie, 2005).

A pesar de que la utilización de este instrumento es ampliamente recomendada en la literatura, se observa como en nuestro contexto sólo ha sido validado con muestras de alumnos universitarios (Roces, Tourón y González Torres, 1995; Ramirez, Canto, Bueno y Echazarreta, 2013). Debido a la ausencia de estudios de validación en el ámbito de educación secundaria (Veáse Sachs, Law y Chan, 2001 -quienes realizaron el estudio completo de validación con una muestra de alumnos chinos de primaria y secundaria;- y Karadeniz, Buyukozturk, Akgun, Cakmak y Demirel, 2008, con alumnos de entre 12 y 18 años de Turquía, para una excepción), se efectuó una primera aproximación al estudio de la estructura y consistencia interna de parte de este cuestionario en dicho nivel educativo. En concreto, la presente investigación se llevó a cabo sobre algunas de sus subescalas de estrategias de aprendizaje, de manera que los resultados fundamentarán o no la conveniencia de realizar la validación completa del mismo.

Objetivos

El objetivo de este artículo, como se ha señalado, fue estudiar las propiedades psicométricas de algunas de las subescalas de estrategias de aprendizaje del MSLQ en el ámbito de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). A través de este proceso, se comprobó si las medidas que se obtienen son adecuadas y si nuestra versión de dichas subescalas muestra una estructura interna relativamente consistente y

acorde con la hallada por los autores del instrumento original. En una segunda fase, y en función de los resultados obtenidos, se reflexionó sobre la relevancia de llevar a cabo un estudio de validación del MSLQ en el nivel de educación secundaria, en el cual no existen este tipo de análisis previos de dicho instrumento, al menos en nuestro contexto hispanoamericano.

Instrumento

Se utilizó la versión del MSLQ recogida en un manual publicado en 1991 (Pintrich et al., 1991). Los 81 ítems de dicha versión se agrupan en seis subescalas motivacionales (31 ítems) y en nueve de estrategias de aprendizaje (50 ítems), tal como se puede ver en la tabla 1:

Tabla 1. Escalas y subescalas del MSLQ

ESCALAS	DIMENSIONES	SUBESCALAS
MOTIVACIÓN	Componentes de expectativas	Creencias de control
		Autoeficacia
	Componentes de valor	Metas intrínsecas
		Metas extrínsecas
		Valor de la tarea
Componentes afectivos	Ansiedad en los exámenes	
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Estrategias cognitivas y metacognitivas	Repetición
		Elaboración
		Organización
		Pensamiento crítico
		Autorregulación metacognitiva
	Estrategias de manejo de recursos	Tiempo y lugar de estudio
		Regulación del esfuerzo
		Aprendizaje con "otros"
		Búsqueda de ayuda

Fuente: Roces et al. (1995)

En concreto, se emplearon las siguientes subescalas (Véase Figura 1):

- a) Repetición: refleja la utilización por parte del estudiante del recitado literal para el recuerdo de los contenidos de los libros y apuntes o para recordar palabras claves o puntos importantes. Esta dimensión está configurada por los ítems 5, 9, 17 y 25.
- b) Elaboración: indica la construcción de conexiones entre los conocimientos a aprender: búsqueda de relaciones entre diferentes fuentes de información y de éstas con los conocimientos previos, aplicación de los conocimientos y realización de resúmenes. Esta dimensión la componen los ítems 12, 20, 22, 23, 24 y 30.
- c) Organización: representa la utilización por parte del alumno de recursos gráficos que le ayuden a una mejor estructuración del material de estudio y a la diferenciación entre lo importante y lo secundario. Esta dimensión está formada por los ítems 1, 7, 21 y 31.
- d) Autorregulación metacognitiva: alude a la planificación, control y regulación del aprendizaje. La planificación comprende el establecimiento de metas y el análisis de la tarea; el control hace referencia al mantenimiento de la atención mientras se lee, a la formulación de preguntas y a la autoevaluación; y la regulación hace referencia al ajuste continuo de las propias actividades cognitivas. Esta dimensión la conforman los ítems 2, 3, 6, 8, 13, 14, 15, 16, 19, 27, 28 y 29.
- e) Regulación del esfuerzo: representa la habilidad para controlar el esfuerzo y la atención, evitar las distracciones, y regular la perseverancia en el trabajo, aunque al alumno no le guste la materia, la considere poco interesante o demasiado difícil y/o se sienta aburrido o perezoso. Esta dimensión está formada por los ítems 4, 10, 18 y 26.

Por otra parte, se creyó conveniente utilizar la versión que contempla, al igual que en el cuestionario original, las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos en una asignatura concreta (en nuestro caso, en matemáticas), y no en las asignaturas de un curso completo. La decisión de elegir esta materia como ámbito de

aplicación no fue tomada arbitrariamente, sino que por el contrario, tal como resaltan los modelos de aprendizaje autorregulado actuales, el nivel de motivación y el rendimiento puede variar de un contexto y de una área a otra, por lo que su estudio requiere el análisis de las destrezas que se emplean en un dominio específico y concreto más que en un ámbito general o global (García y McKeachie, 2005; Ben Eliyahu y Bernacki, 2015). A su vez, la tendencia en este campo ha sido la de incluir las estrategias como una actividad integrada en las diferentes asignaturas del currículo y no separadas de él (Monereo, 1999).

Figura 1. Subescalas cognitivas del MSLQ empleadas



Fuente: Elaboración propia

Método

Participantes

Según los datos proporcionados por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (España) en el momento de realizarse el estudio, la población de referencia estaba constituida por 2268 estudiantes agrupados en 8 centros públicos y 20 privados (Veáse Tabla 2).

Para la determinación del tamaño de la muestra, se asume, como error muestral máximo, un valor de 0.22 desviaciones típicas. Debido a que la desviación típica media de los ítems de los cuestionarios es de 1.71 puntos, se estaría

operando con un error absoluto de 38 puntos. Como se puede observar en la tabla 2, el número total estimado de alumnos que deberían formar parte de la muestra es de 420, 154 de centros públicos y 266 de centros privados, lo que corresponde a aproximadamente al 18% de la población total. El total de la muestra conseguida fue de N= 374 alumnos (131 de centros públicos y 243 de centros privados, que constituye el 16,5% de la población de los estudiantes matriculados en 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (edad media de los sujetos: 13-14 años; 51% varones y 49% mujeres; nivel socioeconómico medio-alto) en los centros de educación secundaria de Pamplona y su comarca.

Tabla 2. Tamaño de la población y de la muestra por centros públicos y privados

	C. PÚBLICOS	C. PRIVADOS	TOTAL
Población	832	1436	2268
Muestra esperada	154	266	420
Muestra obtenida	131	243	374

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

En primer lugar, se tradujeron y adaptaron las subescalas del MSLQ que iban a formar parte del presente estudio, decidiendo aplicarlas en 2º curso de ESO en la asignatura de Matemáticas. Una vez realizada la adaptación, se revisó por varios expertos: profesores de lengua inglesa, nativos de países de habla inglesa y personas que desarrollan actividades relacionadas con la educación y que tienen un amplio dominio de la lengua inglesa. El objetivo era comprobar si los ítems de la versión castellana conservaban el sentido de la versión original. También se pasó el cuestionario individualmente a un pequeño grupo de alumnos de distintos cursos de la ESO para corroborar si se entendían las instrucciones de los mismos y la forma en que había que responder, y si había dificultades en la comprensión de alguno de los ítems. A partir de la opinión de los expertos y la de los alumnos se modificó la redacción de algunos ítems y de las instrucciones. El formato de respuesta es una escala Likert, de 7 puntos: (1= no, nunca; 3= más bien no, alguna vez; 5= más bien sí, con bastante frecuencia; 7= sí, siempre). Al mismo

tiempo se les informó a los alumnos -en el momento anterior a la aplicación del cuestionario- y el profesor estuvo presente durante la misma. Se les explicó el objetivo de la investigación, la forma de responder a los cuestionarios (individualmente) y que su participación no influía en ninguna nota, siendo anónima para garantizar la confidencialidad de los resultados.

Análisis de datos

Para el análisis de la estructura interna de las subescalas seleccionadas se utilizaron tres procedimientos. En primer lugar, para el estudio del comportamiento de cada ítem, se calcularon los valores medios, las desviaciones típicas y la correlación de cada ítem con el total de su escala, como índice de homogeneidad. En segundo lugar, se llevó a cabo la estimación de la fiabilidad para cada una de las subescalas a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo de esta forma un indicador de la consistencia interna (o precisión) de cada una de ellas. Finalmente, después de un análisis factorial exploratorio inicial, se realizó un análisis confirmatorio, con objeto de estudiar el grado de ajuste de los datos a la estructura teórica propuesta por los autores de este instrumento. Todos estos análisis se llevaron a cabo con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS); Norusis, 2011 y *Analysis of Moment Structures* (AMOS); Arbuckle, 2010.

Resultados

Estudio descriptivo de los ítems

La Tabla 3 recoge los valores medios y desviaciones típicas de los ítems seleccionados y la correlación de cada uno de ellos con el total de la subescala a la que pertenecen.

Tal como se observa, en la escala de repetición los valores de las correlaciones van de moderadamente bajos a considerables, encontrándose entre .41 y .60. La correlación más baja dentro de esta escala la presenta el ítem 17 ("Memorizo palabras claves para recordar mejor las ideas importantes").

En la escala de elaboración las correlaciones fluctúan desde bajas hasta moderadamente altas (entre .34 y .57). Las correlaciones más bajas las presentan las

preguntas 59 y 62. Respecto al ítem 20 ("Trato de relacionar las ideas de la asignatura con las de las otras materias"), se observa que es además el ítem menos valorado, por lo que se debería plantear una revisión del mismo. En relación con el 23 ("Escribo resúmenes de las ideas principales"), se cree que su falta de correlación puede deberse a que el resumen está muy vinculado con las estrategias de organización, ya que implica el análisis, selección y orden de la información.

Tabla 3. Media, desviación típica y correlación ítem-total para cada uno de los ítems de estrategias del MSLQ

REPETICIÓN	MEDIA	SD	CORR. ÍTEM-TOT.
Ítem 5	4.39	1.80	.52
Ítem 9	4.32	1.86	.60
Ítem 17	4.49	1.76	.41
Ítem 25	3.82	1.78	.57
ELABORACIÓN	MEDIA	SD	CORR. ÍTEM-TOT.
Ítem 12	3.27	1.79	.54
Ítem 20	2.72	1.67	.34
Ítem 22	4.33	1.73	.55
Ítem 23	3.34	1.98	.47
Ítem 24	3.78	1.73	.57
Ítem 30	4.50	1.66	.51
ORGANIZACIÓN	MEDIA	SD	CORR. ÍTEM-TOT.
Ítem 1	3.36	2.04	.55
Ítem 7	4.44	1.81	.46
Ítem 21	3.04	1.78	.61
Ítem 31	3.45	1.94	.62
AUTORREGULACIÓN	MEDIA	SD	CORR. ÍTEM-TOT.
Ítem 2	4.40	1.63	.14
Ítem 3	3.86	1.80	.59
Ítem 6	5.17	1.75	.63
Ítem 8	4.26	1.71	.57
Ítem 13	3.91	1.88	.52
Ítem 14	4.54	1.81	.57
Ítem 15	4.06	1.74	.48
Ítem 16	4.16	1.71	.15
Ítem 19	3.81	1.62	.30
Ítem 27	4.90	1.58	.61
Ítem 28	4.22	1.74	.62
Ítem 29	4.79	1.86	.64
CONTROL ESFUERZO	MEDIA	SD	CORR. ÍTEM-TOT.
Ítem 4	4.87	1.78	.47
Ítem 10	4.51	1.65	.55
Ítem 18	5.17	1.59	.48
Ítem 26	4.59	1.78	.58

Fuente: Elaboración propia

Los ítems de la escala de organización muestran el mayor grado de homogeneidad interna (entre .46 y .62) excepto en el caso del 7 ("Hago una primera lectura

rápida de los libros y apuntes e intento encontrar las ideas más importantes”), cuya baja correlación hace necesaria una revisión del mismo.

En la escala de autorregulación tres de los ítems (2, 16 y 19) presentan correlaciones bastante bajas (.14, .15 y .30) con el total mientras que el resto entre moderadamente altas (.48) y considerables (.64). Respecto a los ítems 2 (“Muchas veces se me escapan cosas importantes durante las clases porque estoy pensando en otras cosas”) y 16 (“Frecuentemente, me doy cuenta de que he estado leyendo la materia sin enterarme de lo que leía”), cabe señalar que el hecho de estar formulados en oposición a la escala a la que pertenecen (las puntuaciones de estos dos ítems fueron invertidas antes de realizar los análisis) puede haber causado algún problema a los alumnos a la hora de contestar los mismos. En el caso del ítem 19 (“Cuando estudio, pienso acerca de lo que se supone que debo aprenderme”), parece necesario una nueva revisión en la redacción y adaptación del mismo, ya que durante la aplicación de las pruebas los alumnos manifestaron dificultades en su comprensión.

Finalmente, en la escala de control del esfuerzo, los valores de las correlaciones son moderadamente altos (entre .47 y .58). Las preguntas con una menor correlación (ítem 4 y 18) son aquellas redactadas en oposición a la escala a la que pertenecen (al igual que antes, las puntuaciones fueron invertidas antes de realizar los análisis), por lo que se hace necesario una revisión de las mismas.

Estudio de la fiabilidad

En la Tabla 4 se presentan los valores del coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las subescalas objeto de estudio.

Tabla 4. Fiabilidades (alfa de Cronbach) de las subescalas de estrategias del MSLQ

ESCALA	FIABILIDAD
Repetición	.73
Elaboración	.76
Organización	.76
Autorregulación	.83
Control del esfuerzo	.73

Fuente: Elaboración propia

Análisis factorial

La primera aproximación al estudio de la dimensionalidad de las subescalas se llevó a cabo a través de un *Análisis Factorial Exploratorio* (AFE), realizando una rotación oblicua, con normalización de Kaiser y estimación iterativa de las comunalidades, estableciendo el valor de delta (grado de oblicuidad entre factores) en -2.0. Para ello, se utilizó el método *Principal Axis Factoring* (PAF), para llevar a cabo este análisis. A partir de las evidencias encontradas, y comprobando que, en general, todos los ítems saturaban más en el factor que les correspondía, se decidió continuar con el estudio realizando un *Análisis Factorial Confirmatorio* (AFC).

En el AFE, tratado en el párrafo anterior, no es posible conocer de antemano la estructura subyacente al conjunto de variables de estrategias (ítems de los respectivos tests). Su interés se centra, como es sabido, en encontrar un número, en principio indeterminado, de factores comunes (variables latentes), que expliquen las correlaciones entre tales variables. Ello no implica, no obstante, que el investigador no parta de ciertos supuestos teóricos que a modo de hipótesis implícitas permitan interpretar la plausibilidad de la solución encontrada. En cualquier caso, el AFE nunca puede asegurar una solución única, que dé por probada la estructura teórica subyacente. En el AFC, en cambio, se parte de alguna hipótesis explícita acerca de la estructura de dichos factores.

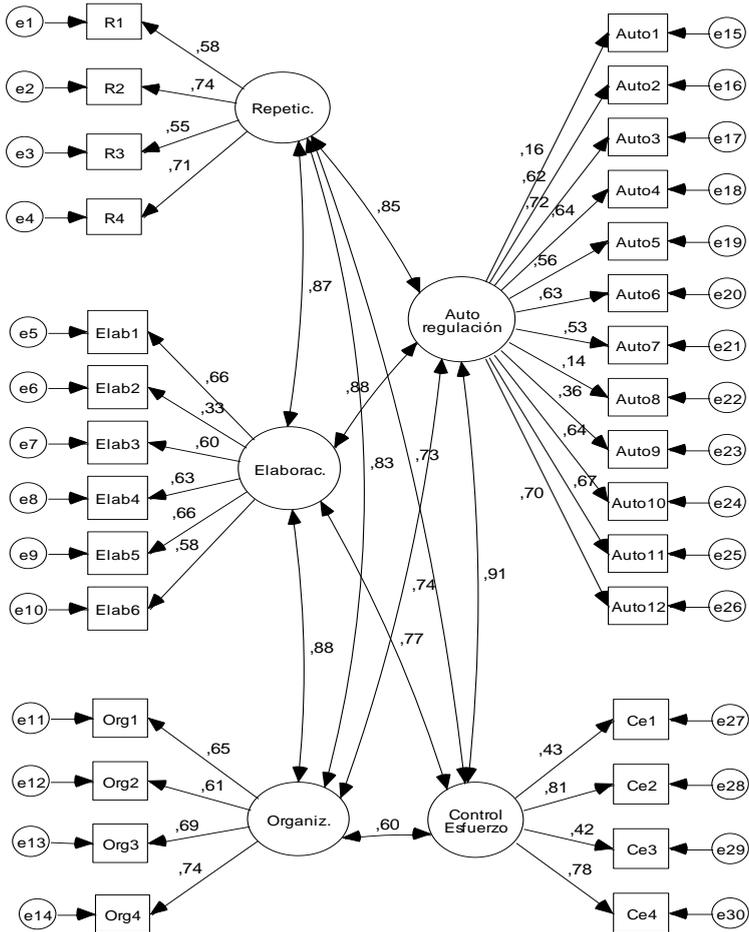
En este contexto, se probó un modelo de medida, con cinco factores de primer orden correlacionados entre sí. Cada uno de los cinco factores de primer orden está definido por cada una de las subescalas de estrategias de aprendizaje que se supone que mide el MSLQ, de acuerdo con el modelo teórico.

En la Figura 2 y en la Tabla 5 se recogen los diferentes resultados correspondientes a este CFA.

Como veremos más adelante, en la Tabla 6 se presentan los índices de ajuste del modelo del MSLQ para estimar su posible bondad. El valor mínimo de chi cuadrado es de 991.626 con 395 grados de libertad ($p = .000$). Estas estadísticas nos llevan prudentemente a rechazar la hipótesis relacionada con el ajuste del modelo a los datos. El chi cuadrado relativo es de 2.510, lo que según Byrne (1989: 55) representa un ajuste inadecuado del modelo. EL CFI alcanza un valor más bien

bajo, de .855. Por último, el RMSEA tiene un valor de .064, lo que según Browne y Cudeck (1993) indica un alto error de aproximación o especificación del modelo.

Figura 2. Modelo de análisis factorial confirmatorio del MSLQ (factores correlacionados)



Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Valor de las saturaciones de los ítems del MSLQ

	REP	EL	ORG	AUTO	C.ESF
Ítem 5	.58	.00	.00	.00	.00
Ítem 19	.74	.00	.00	.00	.00
Ítem 17	.55	.00	.00	.00	.00
Ítem 25	.71	.00	.00	.00	.00
Ítem 12	.00	.66	.00	.00	.00
Ítem 20	.00	.33	.00	.00	.00
Ítem 22	.00	.60	.00	.00	.00
Ítem 23	.00	.63	.00	.00	.00
Ítem 24	.00	.66	.00	.00	.00
Ítem 30	.00	.58	.00	.00	.00
Ítem 1	.00	.00	.65	.00	.00
Ítem 7	.00	.00	.61	.00	.00
Ítem 21	.00	.00	.69	.00	.00
Ítem 31	.00	.00	.74	.00	.00
Ítem 2	.00	.00	.00	.16	.00
Ítem 3	.00	.00	.00	.62	.00
Ítem 6	.00	.00	.00	.72	.00
Ítem 8	.00	.00	.00	.64	.00
Ítem 13	.00	.00	.00	.56	.00
Ítem 14	.00	.00	.00	.63	.00
Ítem 15	.00	.00	.00	.53	.00
Ítem 16	.00	.00	.00	.14	.00
Ítem 19	.00	.00	.00	.36	.00
Ítem 27	.00	.00	.00	.64	.00
Ítem 28	.00	.00	.00	.67	.00
Ítem 29	.00	.00	.00	.70	.00
Ítem 4	.00	.00	.00	.00	.43
Ítem 10	.00	.00	.00	.00	.81
Ítem 18	.00	.00	.00	.00	.42
Ítem 26	.00	.00	.00	.00	.78

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Índices de bondad de ajuste del modelo de primer orden para el MSLQ comparados con los del modelo independiente

	MODELO DE PRIMER ORDEN	MODELO INDEPENDIENTE
CMIN	991.626	4583.986
GL	395	465
p	.000	.000
CMIN/GL	2.510	9.858
CFI	.855	.000
RMSEA	.064	.154

Fuente: Elaboración propia

Si se comparan estos valores con los del modelo nulo, se puede constatar que éstos no son muy diferentes respecto a los de este estudio. Por ejemplo, la discrepancia entre el modelo y los datos es cuatro veces mayor en el modelo independiente. Del mismo modo, el RMSEA sólo es el doble del obtenido para el modelo del MSLQ.

Los autores del MSLQ obtienen unos índices de ajuste, a través de la utilización del programa LISREL VI, bastante análogos a los nuestros ($X^2/gf= 2.26$, $GFI= .78$, $RMR= .08$), mientras que en el estudio de Karadeniz et al. (2008) se obtienen valores muy superiores ($X^2/gf= 3.42$, $GFI= .89$, $RMR= .17$). En ambos casos, los autores mantienen la postura de que el ajuste del modelo es aceptable.

Finalmente, en la Tabla 7 se recogen las correlaciones entre los factores de estrategias. Como puede verse, el patrón de relaciones es muy similar al obtenido al correlacionar las puntuaciones de los sujetos en cada subescala, aunque las magnitudes de los valores es diferente. Las correlaciones interfactoriales tan elevadas nos llevan a pensar, nuevamente, que los diferentes factores de estrategias no son independientes entre sí.

Tabla 7. Matriz de correlación entre los factores de estrategias

	REP	EL	ORG	AUTO	C.ESF
REP	—				
EL	.87	—			
ORG	.83	.88	—		
AUTO	.85	.88	.74	—	
C.ESF	.73	.77	.60	.91	—

Discusión

Como se ha podido observar, el grado de homogeneidad de los ítems de estrategias con el total de su escala es aceptable. Exceptuando los tres ítems de la escala de autorregulación (2, 16 y 19) y el ítem 20, de la escala de elaboración, en el resto de subescalas las correlaciones de los ítems con el total de su escala tienen valores por encima de .40. Esto nos lleva a afirmar prudentemente que existe cierta homogeneidad dentro de cada escala. Sin embargo, se ha de señalar que es muy conveniente revisar los ítems cuya correlación con el total no es lo alta que sería

deseable, ya que por su temática, quizás, no deberían situarse dentro de la subescala en la que se encuentran.

En cuanto a la fiabilidad, los coeficientes alfa de Cronbach son altos (entre .73 y .83), lo que muestra un elevado grado de consistencia interna para las subescalas seleccionadas en el ámbito de educación secundaria. No se comparan los valores obtenidos en nuestro estudio con los que se presentan en el manual del MSLQ, ya que éstos se obtuvieron con una muestra de alumnos universitarios. Sin embargo, hay que señalar que los valores que presentan Pintrich y DeGroot (1990) en un estudio realizado en secundaria son inferiores a los nuestros, mientras que en el de Karadeniz et al. (2008) se encontraron valores muy superiores.

En relación con el análisis factorial confirmatorio realizado, los datos evidencian que el modelo de cinco factores propuesto por Pintrich y sus colaboradores no es un modelo plausible, consistente. A diferencia de los resultados aportados por estos investigadores, nuestros análisis ponen de manifiesto la falta de solidez del modelo en el que se fundamenta el MSLQ, al menos en el ámbito de la educación secundaria y en el caso de las subescalas seleccionadas, y la dificultad que tiene este instrumento para diferenciar componentes de estrategias que en la realidad están muy interrelacionados (autorregulación con elaboración, autorregulación con control del esfuerzo, etc.). Todo ello descarta, a nuestro juicio, la relevancia de realizar un estudio de validación de este instrumento en educación secundaria, y al igual que señala Roces (1996), la necesidad de profundizar en el constructo de estrategias de aprendizaje, las dimensiones que lo componen y las conductas que sirven de indicadores de las mismas.

Limitaciones y futuras direcciones

Para explicar algunas de las inconsistencias halladas, también se podría añadir que, aunque nuestra traducción y adaptación se verificó con profesores bilingües y las escalas se sometieron a un análisis de validación de contenido con una muestra piloto, algunos de los ítems pueden no haber resultado claros para los estudiantes (por ejemplo, algunos de los formulados en sentido inverso), provocando una mala

comprensión de los mismos, que podría haber afectado a las subescalas con menores índices de consistencia interna. Por lo tanto, de cara a lograr una mayor garantía de validez, creemos necesario complementar nuestro estudio utilizando nuevas muestras y modelos, y teniendo además en cuenta diferentes condiciones contextuales del proceso de enseñanza (Tourón y Santiago, 2015). Otro aspecto importante es que las subescalas no dejan de ser, *strictu sensu*, escalas ordinales, por lo que sería interesante comprobar el análisis de la estructura empleando un análisis factorial ordinal que se adapte mejor a la métrica de las variables (Tourón, Lizasoain y Sobrino, 2014).

Recibido: 22/02/2016

Aceptado: 17/06/2016

ANEXO - ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EMPLEADAS

I. Estrategias Cognitivas y Metacognitivas: Repetición

5. Cuando estudio matemáticas, trato de retener los contenidos repitiéndolos una y otra vez.

9. Cuando estudio matemáticas, leo los apuntes una y otra vez.

17. Memorizo palabras claves para recordar mejor las ideas importantes.

25. Hago listas con los puntos más importantes de matemáticas y los memorizo.

12. Cuando estudio matemáticas, reúno información de diferentes fuentes: clases, lecturas, trabajos prácticos, etc.

20. Siempre que es posible, trato de relacionar las ideas de la asignatura de matemáticas con las de otras materias.

22. Cuando leo algo sobre matemáticas, trato de relacionarlo con lo que ya sé.

23. Cuando estudio matemáticas, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales de los libros y de mis apuntes de clase.

24. Trato de entender el contenido de la asignatura de matemáticas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase.

30. Los conocimientos que adquiero por medio de la lectura o de mi estudio trato de aplicarlos en otras actividades (por ejemplo, en las clases prácticas, en los trabajos de clase, etc.).

III. Estrategias Cognitivas y Metacognitivas: Organización

1. Cuando estudio matemáticas, subrayo para organizar mejor mis ideas.

7. Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los libros y los apuntes de matemáticas e intento encontrar las ideas más importantes.

IV. Estrategias Cognitivas y Metacognitivas: Autorregulación Metacognitiva

21. Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar mejor la materia de matemáticas.
31. Cuando estudio matemáticas, reviso los apuntes de clase y hago un esquema con las ideas más importantes.
2. Muchas veces se me escapan cosas importantes durante las clases de matemáticas porque estoy pensando en otras cosas.
3. Cuando leo o estudio matemáticas, me planteo preguntas que me ayuden a centrarme.
6. Cuando estoy leyendo algo sobre matemáticas y no me está quedando claro, vuelvo atrás y trato de resolver mis dudas.
8. Si lo que leo de matemáticas me resulta difícil de entender, pruebo una manera distinta de estudiar el material.
13. Generalmente, antes de estudiar a fondo un tema nuevo de matemáticas, lo ojeo para ver cómo está organizado.
14. Me hago preguntas a mí mismo para asegurarme de que entiendo los contenidos de matemáticas que he estado estudiando.
15. Si es necesario, cambio mi forma de estudiar para que se adapte a las exigencias de la asignatura de matemáticas y al estilo de enseñanza del profesor.
16. Frecuentemente, me doy cuenta de que he estado leyendo la materia de matemáticas, pero sin enterarme de lo que leía.
19. Cuando estudio matemáticas, pienso acerca de los que se supone que debo aprenderme de cada tema, en lugar de empezar a leerlo directamente.
27. Cuando estudio matemáticas, trato de darme cuenta de qué conceptos no entiendo bien.
28. Cuando estudio matemáticas, me fijo metas concretas para organizar mis actividades en los distintos períodos de estudio.
29. Si me pierdo tomando apuntes en clase de matemáticas, procuro completarlos luego.

V. Estrategias de Control de Recursos: Regulación del esfuerzo

4. Muchas veces me aburro tanto cuando estudio matemáticas que abandono antes de acabar lo que pensaba hacer.
10. Trabajo duro para ir bien en matemáticas, incluso cuando no me gusta lo que estamos haciendo.
18. Cuando la materia de matemáticas es difícil, abandono o estudio sólo las partes más fáciles.
26. Incluso cuando los contenidos de matemáticas son aburridos y poco interesantes, continúo trabajando hasta que termino.

Fuente: Elaboración propia

Bibliografía

- ARBUCKLE, J. L. (2010) *IBM SPSS Amos 19 User's Guide*. SPSS, Chicago, IL.
- BELTRÁN, J. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis/Psicología, Madrid.

- BEN-ELIYAHU, A. y BERNACKI, M. L. (2015) "Addressing complexities in self-regulated learning: a focus on contextual factors, contingencies, and dynamic relations". *Metacognition and Learning*, No 10 Febrero, 15-42.
- BEN-ELIYAHU, A. y LINNENBRINK-GARCIA, L. (2015) "Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students". *Metacognition and Learning*, No 10 Febrero, 15-42.
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R. y ZEIDNER, M. (2000) *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego, CA.
- BROWNE, M. W. y CUDECK, R. (1993) "Alternative ways of assessing model fit" en BOLLEN, K. A y LONG, J. S. (org.) *Testing structural equation models*. Sage, Newbury Park, CA.
- BUTLER, D. L., SCHNELLERT, L. y CARTIER, S. C. (2013). "Layers of self- and co-regulation: Teachers' co-regulating learning and practice to foster students' self-regulated learning through reading". *Education Research International*, No 2013. Disponible en: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2013/845694/> (en línea).
- BYRNE, B. M. (1989) *A Primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. Springer-Verlag, New York.
- CHOCARRO, E., GONZÁLEZ-TORRES, M. C. y SOBRINO, A. (2007) "Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos". *Estudios sobre Educación*, No 12, 81-98. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9003/1/12%20Estudios%20Ee.pdf> (en línea)
- DEMBO, M. H. y EATON, M. J. (2000). "Self-regulation of academic learning in middle-level schools". *The Elementary School Journal*, No 100 Mayo, 473-490.
- DIGNATH, C. y BUETTNER, G. (2008). "Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level". *Metacognition and Learning*, No 3 Noviembre, 231-264.
- DIGNATH, C., BUETTNER, G. y LANGFELDT, H. P. (2008) "How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes". *Education Research Review*, No 3 Abril, 101-129.
- GARCÍA, E. (2009) "Aprendizaje y construcción del conocimiento", en LÓPEZ ALONSO, C. y MATESANZ DEL BARRIO, M. (orgs.) *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- GARCÍA, T. y MCKEACHIE, W. J. (2005) "The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire". *Educational Psychologist*, No 40 Mayo, 117-128.
- GONZÁLEZ-TORRES, M. C. y TORRANO, F. (2008) "Methods and instruments for measuring self-regulated learning" en VALLE, A. y NÚÑEZ, J. C. (orgs.) *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom*. Nova Science, Hauppauge, NY.
- GONZÁLEZ-TORRES, M. C. y TORRANO, F. (2013) "Perfiles de motivación y rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de educación secundaria: Utilidad del Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)", en MELLADO, V., BLANCO, L. J., BORRACHERO, A. B. y CÁRDENAS, J. A. (orgs.) *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas*. DEPROFE, Badajoz.
- KARADENIZ, S., BUYUKOZTURK, S., AKGUN, O. E., CAKMAK, E. K. y DEMIREL, F. (2008) "The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) for 12-18 year old children: results of confirmatory factor analysis". *Turkish Online Journal of Educational Technology*, No 4, Octubre, 108-117. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=ED503477> (en línea).

- LINNENBRINK, E. A, PINTRICH P. R. (2003) "The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom". *Reading Writing Quarterly*, Nº 19 Abril, 119-137.
- MAYER, R. E. (2002) *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Pearson, Madrid.
- MCCOMBS, B. L. y MARZANO, R. J. (1990) "Putting the self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill". *Educational Psychologist*, Nº 25 Abril, 51-69.
- MITCHELL, A. W. y MCCONNELL, J. R. (2012). "A historical review of Contemporary Educational Psychology from 1995 to 2010". *Contemporary Educational Psychology*, Nº 37 Abril, 136-147.
- MONEREO, C. (1999) "Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje", en C. COLL, C. (org.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. HORSORI, Barcelona.
- MONEREO, C. (2001) "La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía" en MONEREO, C. (org.) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Graó, Barcelona.
- NIEMIVIRTA, M. (1998) "Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self-regulated learning: A pattern-oriented approach" en NENNIGER, P., JAGER R. S. y WOSNITZA, M. (orgs.) *Advances in Motivation*. Verlag Empirische Padagogik, Landau.
- NORUSIS, M. (2011) *IBM SPSS Statistics 19: Guide to data analysis*. SPSS, Chicago, IL.
- PANADERO, E. y ALONSO-TAPIA, J. (2014a) "Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica". *Psicología Educativa*, Nº 20 Junio, 11-22.
- PANADERO, E. y ALONSO-TAPIA, J. (2014b) "¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje". *Annales de Psicología*, Nº 30, Mayo, 450-462. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.167221> (en línea).
- PINTRICH, P. R. y DEGROOT, E. V. (1990) "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, Nº 82 Enero, 33-40.
- PINTRICH, P. R., SMITH, D., GARCÍA, T. y MCKEACHIE, W. J. (1991) *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- PUUSTINEN, M., y PULKKINEN, L. (2001). "Models of self-regulated learning: A Review". *Scandinavian Journal of Educational Research*, Nº 45 Septiembre, 269-286.
- RAMÍREZ, M. C., CANTO, J. E., BUENO, J. A. y ECHAZARRETA, A. (2013) "Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Nº 11, Abril, 193-214. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293125761009> (en línea).
- ROCES, C. (1996) *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Navarra, Pamplona.
- ROCES, C., TOURÓN, J. y GONZÁLEZ-TORRES, M. C. (1995) "Validación preliminar del CEAM II". *Psicológica*, Nº 16 Octubre, 347-366. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19176/1/Validaci%C3%B3n%20preliminar%20del%20CEAM%20II.pdf> (en línea).
- ROSARIO, P., NUÑEZ, J. C., TRIGO, L., GUIMARAES, C., FERNÁNDEZ, E., CERESO, R. FUENTES, S., ORELLANA, M., SANTIBANEZ, A., FULANO, C., FERREIRA, A. y

- FIGUEIREDO, M. (2015) "Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain". *Higher Education Research & Development*, Nº 34 Agosto, 173-187.
- SACHS, J., LAW, Y. K. y CHAN, C. K. K (2001) "A nonparametric item analysis of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire—Chinese Version". *Psychologia. An International Journal of Psychology in the Orient*, Nº 44 Octubre, 197–208.
- SASTRE-RIBA, S. (2011). "Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidad". *Revista de Neurología*, Nº 52, 11-18. Disponible en: <http://www.neurologia.com/pdf/Web/52S01/bfS01S011.pdf> (en línea).
- STOEGER, H., FLEISCHMANN, S. y OBERGRIESSER, S. (2015) "Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: The theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning". *Asia Pacific Education Review* Nº 16, Abril, 257-267. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007/s12564-015-9376-7> (en línea).
- TORRANO, F. y GONZÁLEZ-TORRES, M. C. (2004) "El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Nº 2, Abril, 1-34. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?27> (en línea).
- TOURÓN, J. y SANTIAGO, R. (2015) "El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela". *Revista de Educación*, Nº 368, Abril, 196-231. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos368/el-modelo-flipped-learning-y-el-desarrollo-del-talento-en-la-escuela.pdf?documentId=0901e72b81e9f56f> (en línea).
- TOURÓN, J., LIZASOAIN, L. y SOBRINO, A. (2014) "Análisis del impacto del feedback en las prácticas docentes de los profesores españoles del estudio TALIS 2013". Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013secundarioweb1-10-2014.pdf?documentId=0901e72b81ae1b09> (en línea).
- WEINSTEIN, C. E., SCHULTE, A. C. y PALMER, D. R. (1987) *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. H y H Publishing, Clearwater, FL.
- WINNE, P. H. (2013) "Self-regulated learning engines: Software technologies for researching and promoting self-regulated learning", en LUCKIN, R., PUNTAMBEKAR, S., GOODYEAR, P., GRABOWSKI, B., UNDERWOOD, J. y WINTERS, N. (orgs.) *Handbook of design in educational technology*. Routledge, New York.
- WINNE, P. H. (2015) "Self-regulated learning", en WRIGHT, J. D. (org.) *International encyclopedia of social & behavioral sciences* (2ª ed., Nº 21). Elsevier, Oxford, UK.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000) "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective" en BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R. y ZEIDNER, M. (orgs.) *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego, CA.
- ZIMMERMAN, B. J. (2008) "Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects". *American Educational Research Journal*, Nº 45 Marzo, 166-183.
- ZIMMERMAN, B. J. y SCHUNK, D. H. (2011) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge, New York.

El recorrido de la Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975) y la introducción del concepto gramsciano de hegemonía

The route of the Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975) and the introduction of the Gramscian concept of hegemony

Sebastián Gómez*

Resumen

El artículo aborda el recorrido de la Revista de Ciencias de la Educación (RCE, 1970-1975) que permaneció atravesada por un doble proceso: la modernización cultural y la radicalización política. Este contradictorio proceso signó sus dos etapas. En su último doble número, la publicación apeló al concepto de hegemonía gramsciano para reflexionar sobre el fenómeno educativo a través de un pionero artículo de la pedagoga Sara Morgenstern. Esta contribución que se encontraba en sintonía con el proyecto y las tensiones político-teóricas de la RCE, empleó la noción de hegemonía en distancia y, a la vez, articulación con la perspectiva althusseriana. Desde un enfoque cualitativo, la trama de la RCE es reconstruida, para luego divisar el sentido del empleo de Gramsci en su cierre. Los datos recolectados son analizados bajo el precepto de que en la indagación de la recepción de autores/as en revistas culturales es decisivo comprender sus modalidades y condiciones históricas de posibilidad

Palabras Clave: Revista de Ciencias de la Educación; modernización; radicalización; Gramsci; Althusser.

Abstract

The article discusses the route of the Revista de Ciencias de la Educación (RCE, 1970-1975) which remained traversed by a double process: cultural modernization and political radicalization. This contradictory process signed two stages. In his latest double issue, the publication appealed to the Gramscian concept of hegemony to reflect on the phenomenon of education through a pioneering article of pedagogue Sara Morgenstern. This contribution was in line with the project and the political and theoretical tensions of the RCE, used the notion of hegemony in distance and time, joint with the Althusserian perspective.

From a qualitative approach, the plot of the RCE is reconstructed, then make out the meaning of the use of Gramsci in its closure. The data collected are analyzed under the precept that in the investigation of receipt of authors / as in cultural magazines is crucial to understand its forms and historical conditions of possibility.

Key words: Revista de Ciencias de la Educación; modernization; radicalization; Gramsci; Althusser.

GOMEZ, S. (2017) "El recorrido de la Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975) y la introducción del concepto gramsciano de hegemonía", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 199-229. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) – Universidad de Buenos Aires (UBA), investigador becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigación Científicas y Técnicas (CONICET). Dr. de la UBA en Educación. Mgr. de la UBA en Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativa. Lic. en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras – UBA.
E-mail: sebastianjorgegomez@gmail.com

A modo de introducción

El presente artículo se enmarca en una tesis doctoral en educación realizada en la Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires (UBA): *La recepción y usos de Antonio Gramsci en el nacionalismo popular pedagógico y la nueva izquierda pedagógica, 1959-1976* (Argentina). Pretende contribuir a la indagación del recorrido del comunista italiano en la pedagogía crítica de nuestro país. La tesis doctoral parte de asumir a la Revolución cubana (1959) como hito y blasón de la radicalización político-intelectual de amplias franjas que encontró un evidente punto de inflexión con el advenimiento de la última dictadura cívico-militar (1976). Particularmente, el escrito se concentra en el itinerario de la *Revista de Ciencias de la Educación* (RCE, abril de 1970 a enero-septiembre de 1975) y en su empleo de Antonio Gramsci¹.

La RCE animó el despliegue de la pedagogía crítica a inicios de los años 70. Dirigida ininterrumpidamente por Juan Carlos Tedesco (1944), permaneció atravesada por dos procesos: la modernización cultural y la radicalización política que estructuraron sus dos etapas. En la primera, desde su aparición hasta el n° 6 (noviembre de 1971), el polo modernizador primó sobre la radicalización pedagógica, mientras que en la segunda, desde el n° 7 (abril de 1972) hasta su cierre, el énfasis resultó inverso. Dentro del segundo momento, precisamente en el último doble número de la publicación (enero-septiembre de 1975), Gramsci aparecerá con centralidad para sostener y renovar la perspectiva educativa crítica en una articulación tensa con el althusserianismo². Para la aprehensión de este empleo es necesario mostrar el recorrido de la RCE, una experiencia característica de la nueva izquierda pedagógica, como así también distanciarse del consenso historiográfico que opone la perspectiva gramsciana y althusseriana en los años 60/70, ahondando la interesante veta abierta por Starcenbaum (2011).

El artículo expone resultados producidos a través de un enfoque cualitativo, esto es, un enfoque que buscó reconstruir la trama de la RCE para luego divisar el empleo de Gramsci en su cierre. De ahí que se desplegaron estrategias y técnicas metodológicas de corte cualitativo. Concretamente se recolectaron datos mediante la indagación documental y entrevistas semi-estructuradas, siendo las

fuentes secundarias y primarias, respectivamente. De los documentos, el centro se colocó en la RCE. Las revistas culturales de aquellos años, además de expresar zonas conflictivas de intersección entre la actividad editorial y la intervención política, se caracterizaron por trazar un círculo para señalar el lugar que ocupaban o aspiraban a ocupar, tomando distancia, de manera más o menos polémica, de otras posiciones. A través de la inclusión de ciertos escritos (como declaraciones, manifiestos, publicidades, etc.) pretendían crear vínculos y solidaridades estables, instaurando un “nosotros” y un “ellos”. Trasuntaban, en muchos casos, una estrategia de grupo que se dirimía en una sintaxis, aprehensible no sólo en las declaraciones editoriales sino también en la disposición y contenidos de los textos. El análisis de esta sintaxis de la revista es decisivo para determinar sus contornos ideológicos y estéticos, su *política* (esto es, el campo de lo deseable y lo posible de cada proyecto) y su *geografía* (es decir, el espacio de circulación y el espacio imaginario en el que se ubicaba idealmente el proyecto de la publicación) (Sarlo, 1992; Suasnábar, 2004; Petra, 2010). Bajo este tratamiento de la fuente documental, el empleo de Gramsci sólo es inteligible al dar cuenta de los propósitos centrales, los antagonismos y las modificaciones de la publicación a lo largo de su existencia. Con todo, se asume que la apelación al comunista italiano por parte de la publicación en su cierre sólo gana densidad al inscribirlo en su periplo, tensiones y adscripciones político-teóricas.

La recopilación de datos mediante la entrevista semi-estructurada permaneció animada por los preceptos y procedimientos de la historia oral. La entrevista fue asumida como un proceso por medio del cual el/la investigador/a busca crear una evidencia histórica a través de la conversación con una persona cuya experiencia de vida se considera memorable. La atención de los testimonios recopilados se centró, no en los hechos del pasado, sino en la manera en cómo las memorias son construidas y reconstruidas como parte de una conciencia contemporánea; no en los acontecimientos en sí mismos, sino en los significados sobre los acontecimientos del pasado (Schwarzstein, 2001). En el artículo se citarán algunos pasajes de las entrevistas realizadas a fin de fundamentar e ilustrar los

argumentos. En otro orden, se asume que en el análisis de la recepción y usos de autores, la tarea reside no en develar empleos correctos o incorrectos en referencia a una interpretación válida, sino en comprender modalidades y condiciones de posibilidad socio-histórica de determinados usos (Tarcus, 2007; Canavese, 2015). De allí la importancia de analizar la presencia de Gramsci en la RCE a través de situar la publicación en su localización específica, en el clima político-intelectual del período que la envolvió.

El recorrido de la RCE: entre la modernización cultural y la radicalización política

La RCE emergió y se inscribió en un ciclo de disputas de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. Esta carrera que surgió en mayo de 1957 y reconvirtió la anterior carrera de Pedagogía (1936-1957), formó parte del proyecto desarrollista que pretendía desperonizar la sociedad y las universidades así como modernizar las ciencias sociales. Su orientación, en contraposición al período predominantemente humanista y antipositivista (1936-1957), se caracterizó por la observación y el trabajo empírico. El paradigma funcionalista tuvo una marcada ascendencia. El grupo encabezado por Gilda Lamarque de Romero Brest, que dirigió el Departamento de Ciencias de la Educación entre 1961-1966, buscó instalar un perfil científico y profesional. Pero la intervención universitaria en 1966, con las consiguientes renuncias masivas, su reemplazo por sectores afines al régimen y a la derecha católica, trastocó el escenario. Las posiciones modernizadoras del Departamento pasaron a refugiarse en el Centro de Investigaciones de Ciencias de la Educación (CICE) – Instituto Torcuato Di Tella que dirigía G. Lamarque de Romero Brest. De ahí que la RCE, impulsada por graduados de Ciencias de la Educación de la universidad porteña, no surgió en el marco de la carrera, sino por fuera y hasta en animosidad con la institución, buscando promover el debate político-pedagógico que entendían obturado. La búsqueda de espacios alternativos a la institución universitaria por franjas críticas era un fenómeno recurrente por ese entonces que se expresó, por ejemplo, en la

fundación, en octubre de 1969, de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE).

De todas maneras, los maestros modernizadores, que quedaron excluidos del Departamento de Ciencias de la Educación luego de la "Revolución Argentina", tampoco resultaron una referencia para la revista. Se retenía la importancia de la ciencia, como habían enseñado los/as maestros/os modernizadores, pero se la inscribía en una radicalidad que excedía al cientificismo. La iniciativa juvenil nacía con una postura de cierto antagonismo respecto a la generación precedente:

Con un grupo de egresados comenzamos a publicar la Revista de Ciencias de la Educación. Fue nuestra primera gran aventura intelectual. Esto nos implicó cierto reproche de Gilda Romero Brest. No entendía cómo sacábamos algo que se llamara Revista de Ciencias de la Educación, en la cual ella no estuviera involucrada (Tedesco, comunicación personal, 8 de abril de 2015).

Como otras experiencias de la nueva intelectualidad, la iniciativa se forjaba "sin maestros" (Terán, 1991; Sigal, 1991). Los parámetros de legitimidad se desenvolvían entre pares y en diferenciación con la generación anterior. La revista que se abría paso por fuera de los marcos institucionales se volvió un medio de reclutamiento de jóvenes excluidos o disconformes con la universidad.

La RCE salió a la luz en abril de 1970 con J. C. Tedesco como director y con un Consejo de Redacción conformado por Román Domínguez, Nélide García, Margarita Rotger, Gerardo Sánchez y Nilda Vainstein. De éstos/as, sólo Nélide García persistió en el Consejo hasta el cierre de la publicación. La revista, además, nació asociada al Instituto de Relaciones Internacionales (ILARI)³. Un vínculo que duró hasta el nº 5 (julio de 1971), cuando se anunció el autofinanciamiento. La estética de la publicación se conservó en sus catorce números. Cada número con un color distinto, sin imágenes en la tapa y con una estructura homogénea: siempre el título de la publicación en el centro y, por debajo, la presentación de los trabajos de los articulistas a modo de índice. El único cambio significativo en la presentación de la revista ocurrió en el último número doble (enero–septiembre de 1975), cuando al salir en asociación con la editorial rosarina Axis, el formato se volvió ligeramente más pequeño.

Como en otras publicaciones de la época, la revista se asumió en clave militante. Los/as editores/as y colaboradores/as escribían y/o traducían textos de autores europeos –en algunas ocasiones con el consentimiento y generosidad de éstos, en otros, sin solicitar permiso alguno–, armaban y distribuían paquetes con ejemplares en las facultades, en la librerías y quioscos (Amar, 2013). Con una frecuencia aproximada trimestral, el esfuerzo no era menor.

La publicación aparecía en el campo educativo como una iniciativa juvenil dispuesta a reinstalar el debate pedagógico en la sociedad. Su influjo modernizador lo expresaba con claridad la primera editorial:

“Los motivos que impulsaron a quienes conjugaron sus esfuerzos para hacer realidad este proyecto pueden reducirse a uno solo: el deseo de promover el desarrollo de los estudios educacionales en el marco de un debate abierto, sin prejuicios, sin limitaciones y sin anteojeras, manteniendo como única exigencia el nivel científico en que deben ser expresadas las ideas. No debe esperarse, por lo tanto, que la revista mantenga una línea teórica definida, ni debe asombrar que en un mismo número aparezcan expuestas teorías diferentes sobre el mismo problema” (Consejo de Redacción, 1970: 1).

El propio nombre es indicativo de la impronta modernizadora: *Revista de Ciencias de la Educación*. Trasuntaba las huellas científicas, es decir, proseguía el legado fundacional y renovador de la carrera. Su posicionamiento modernizador incluía secciones dedicadas a la reseña de libros, a ofrecer bibliografía actualizada, a anunciar congresos o eventos científicos, o bien entrevistas (un apartado inaugurado en el nº 9, mayo de 1973) a especialistas, funcionarios del área de educación o reconocidos pedagogos (como Freire). Así permanecía atenta a las novedades del campo educativo y buscaba mostrarse como caja de resonancia de los debates y las elaboraciones pedagógicas. También, la traducción de artículos de escritores extranjeros de la talla de Filloux o Passeron, que presumiblemente significaron la primera difusión de sus ideas en el medio local, denotaban tanto la actualidad y la audacia como la importancia del proyecto para el espacio pedagógico. Esta impronta característica acompañó el periplo completo de la revista y fue una de las razones de su continuo crecimiento. Con una tirada de entre tres y cuatro mil ejemplares, sus números se agotaban rápidamente. Leída

fundamentalmente por la comunidad educativa de la carrera de Ciencias de la Educación, algunos de los artículos llegaron a incluirse como bibliografía obligatoria de las asignaturas (Tedesco, comunicación personal, 8 de abril de 2015).

El primer número de la revista constituyó una cabal expresión del debate y afán modernizador que la atravesaba. Dos escritos inauguraban la publicación y aparecían como una suerte de dossier, bajo el título "Las Ciencias de la Educación en la Argentina". El primero, de Brusilovsky (1970), por entonces miembro del CICE, expuso estadísticas sobre la evaluación de la situación de los graduados en Ciencias de la Educación de la UBA entre 1959 y 1969. En su análisis, se lamentaba de las diferencias entre las características del campo profesional de las ciencias de la educación en países subdesarrollados como Argentina, respecto a los países desarrollados. Pero argüía que, aun con distintos obstáculos, se asistía a una primera etapa de un movimiento de "modernización" de la profesión. El segundo artículo, a manos de Carbone (1970), abordaba la historia del Departamento de Ciencias de la Educación-UBA, sosteniendo que en la actualidad se concurría a un nuevo momento signado por la actualización de la carrera en diversos puntos y, por tanto, la transición hacia la satisfacción de otras necesidades. Como no podía ser de otro modo, el optimismo modernizador y su consecuente evaporación del conflicto teñían el cierre del escrito, que auspiciaba como posible el logro de esta tarea por parte de la carrera a través del "previo consenso" de sus actores.

Sin embargo, si se atiende no sólo a la radicalización del contexto político a inicios de los 70 sino también a los propios escritos de la RCE, aún en sus primeros números, no es desacertado concluir que la promulgación de una ciencia –de la educación– comprometida, también era un propósito medular y fundacional. Los parámetros científicistas se veían desbordados. Tedesco (1970b) al criticar el libro de Cirigliano y Zabala Ameghino (1970) en el nº 2 de la RCE (julio de 1970), por sugerir una explicación de las rebeliones juveniles y estudiantiles de fines de los 60 sumamente abstracta, anclada en un supuesto impulso creador y rebelde propio de la edad juvenil y, por tanto, desarraigada de las condiciones socio-

históricas específicas y de la dominación clasista, concluía: “los jóvenes que se rebelan no desean comprensión sino compromiso activo con sus objetivos, y la ciencia social exige rigor, coherencia, verificabilidad empírica, en suma, explicación y no opiniones” (1970b: 56).

Tedesco también recuerda el entrecruzamiento entre modernización y radicalización en la génesis de la publicación:

“La revista nació con ese enfoque, diciendo “nosotros queremos hacer algo donde este pluralismo sea un valor”, respetado, y que podamos discutir, manteniendo sí esta idea de que no podíamos renunciar a la... llámalo como quieras, pero a la excelencia académica. No había contradicción en tener excelencia académica y compromiso social; al contrario, compromiso social sin excelencia académica era inconsistente, y excelencia sin compromiso era la tecnocracia y era definitivamente la derecha” (Tedesco, comunicación personal, 8 de abril de 2015).

Los debates modernizadores y la forma renovadora de posicionarse en el ámbito educativo que animó la primera etapa de la revista fue sucesivamente tensionada por la radicalización política. Esta imbricación entre modernización y radicalización se expresó en distintos niveles. Los primeros números incorporaron artículos propios del debate desarrollista –planificación educativa, economía de la educación, formación de recursos humanos y maestros, actualización de la enseñanza, fundamentación científica de las ciencias de la educación (Filloux, 1970; Paulstein, R., 1970; Lucarelli, 1970; Vaizey, 1970; Montoya y Montoya, 1971; Graciarena, 1971)– y producciones ligadas a procesos modernizadores dentro del campo educativo: como el caso de la psicopedagogía (Rodríguez Tomé, 1970; Rotger, 1970; Bohoslavsky, 1971). Se trataba así de dialogar con un público ligado a este nuevo campo profesional en ascenso. No obstante, sus páginas también expresaron el álgido contexto político y la radicalización de las posiciones pedagógicas. En el nº 4 (marzo de 1971), Barreiro (1971) criticaba no sólo el diagnóstico sobre la escuela media, sugerida por vertientes tecnocráticas, sino también al “cientificismo liberal” que a una pedagogía eficaz en la enseñanza de la ciencia le atribuía la posibilidad de estructurar un mejor orden social y político. En el mismo número, Camilloni (1971a) reseñó el libro (1969) *Las luchas estudiantiles en el mundo*, Editorial Galerna, Bs. As., que contaba con once

informes redactados anónimamente por seis estudiantes franceses. Consideraba este libro como una profunda contribución para comprender la complejidad de las luchas estudiantiles en el mundo, la interdependencia de la educación y la política, y para conformar una visión sobre el movimiento estudiantil en clave, no de un grupo de presión –como solía ser reducido–, sino de una fuerza apasionada en la teoría y en la práctica de la acción política capaz de rechazar las ideologías oficiales y postular soluciones revolucionarias⁴.

La aparición del nº 7 (abril de 1972), marcó la inauguración de la segunda etapa de la publicación, caracterizada por la radicalización del discurso pedagógico (Suasnábar, op.cit.). El estilo modernizador prosiguió, pero fue cada vez más tamizado con la radicalización. Fundamentalmente, el nº 7 inauguró un ciclo marcado por la difusión o el empleo de nuevos marcos educativos críticos. Si hasta el momento la revista había aludido a ellos de manera secundaria, a partir de éste número comenzaron a ganar centralidad. La pretendida neutralidad y el rechazo de la asunción de una línea teórica –tal y como atestiguaba la primera editorial–, se desandaba taxativamente, en pos de ocupar una posición pedagógica marcadamente crítica del orden socio-educativo. Las discusiones sobre los postulados educativos de I. Illich (que abrían el nº 7) y P. Freire, así como la apropiación y difusión del denominado crítico–reproductivismo –fundamentalmente el legado francés de L. Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet, Poulantzas– comenzaron a ganar peso. El debate modernizador se veía desplazado hacia una opción centrada en la elucidación de la dominación clasista en el plano educativo. De todos modos, la estructura interna de la publicación, con sus secciones dedicadas a mostrar las novedades en el campo educativo, se conservó y, en sintonía con la primera editorial, prosiguió la pretensión por conformarse como un espacio plural y facilitador del debate pedagógico.

Además de la radicalización pedagógica, se fundamenta el establecimiento de una segunda etapa a partir del nº 7 debido a dos modificaciones importantes. En primer lugar, una reafiliación institucional. La revista, que había anunciado su autofinanciamiento en el nº 5 (julio de 1971), y se había desprendido del marco ofrecido por ILARI, aparecía, ahora, ligada a la Escuela Mundo Nuevo. La ubica-

ción de la escuela, Cuba 1940, en el barrio porteño de Belgrano, era también la dirección de la publicación. Esta nueva asociación, aseguraba la editorial, se basaba no en cuestiones comerciales o financieras sino en “una comunidad de principios frente a los problemas educativos actuales” (Consejo de Redacción, 1972: 1). En segundo lugar, se incorporaron graduados de distintas universidades. El Consejo de Redacción rebasaba por primera vez los límites de la universidad porteña. Ingresaron de la Universidad Nacional de La Plata: Guillermo García y Julia Silber; de la Universidad Nacional de Tucumán: María Clotilde Yapur. En ese número se retiró Nilda Vainstein. Básicamente, las innovaciones constituyeron la primera modificación del staff⁵. En próximos números, específicamente, en el n° 9 (mayo de 1973), se sumaron al Consejo de Redacción graduados de Ciencias de la Educación provenientes de otras universidades: Nora Godoy, de la Universidad Nacional de Salta; Justa Ezpeleta y Marta Teobaldo de la Universidad Nacional de Córdoba. Las razones de la ampliación del Consejo se fundaban en las exigencias de un crecimiento cuantitativo y cualitativo nacional de la revista, que se había convertido, según su editorial, en la expresión “más representativa de los sectores comprometidos en un análisis crítico de los problemas educacionales contemporáneos” (Consejo de Redacción, 1972: 1).

La influencia del paradigma estructuralista tuvo un peso extraordinario en las ciencias sociales desde mediados de la década del 60. La radicalización pedagógica de la RCE también se hizo eco de esta influencia⁶. En la segunda etapa de la revista los corolarios del debate promovido por el estructuralismo y, específicamente, del denominado crítico-reproductivismo fueron manifiestos. Dirimió su ascendencia en dos grandes líneas pedagógicas: a) la inscripción de la educación en un marco socio-económico conflictivo; b) la elucidación de los mecanismos ideológicos de dominación del sistema educativo. Estructura e ideología se volvieron una habitual e imbricada pareja. El artículo de Passeron (1972) traducido por la revista, así como los escritos de Roncagliolo (1972) y G. García (1972) en el n° 8 (agosto de 1972) respondieron a estos imperativos. Como en las dos últimas oportunidades, el legado althusseriano comenzó a operar de referencia teórica para la radicalización pedagógica de la revista. Desapercibido el

althusserianismo en la primera etapa de la publicación, su presencia resultó decisivo en la segunda.

También hubo otras elaboraciones que asumieron categorías teóricas del crítico-reproductivismo para analizar determinadas temáticas educativas: Tedesco (1972), por ejemplo, recurrió a la edición francesa de *La Reproducción* (1970) de Bourdieu y Passeron para develar el carácter ideológico de la reforma educativa impulsada por Onganía y, más tarde (1973), apeló a Althusser al abordar el positivismo pedagógico local; Silber (1972) realizó aproximaciones al análisis de la función ideológica burguesa cumplida por la educación durante el peronismo, tomando como referencia *La revolución teórica de Marx e Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*; Yapur (1973) elucidó la dominación ideológica escolar desde el prisma althusseriano; Vasconi (1973) anclado en el crítico-reproductivismo (de Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron) iluminó la dominación escolar, al tiempo que esbozó una propuesta educativa, en sintonía con Illich, marcada por la destrucción del aparato educativo escolar. Si uno de los propósitos esbozados al inicio de la RCE era conformar una “ciencia –de la educación– comprometida”, el paradigma estructural y, específicamente, el althusserianismo, constituyó un aporte decisivo.

Más allá de la apelación a las teorías de Illich y Freire, éstas fueron sucesivamente impugnadas por carecer de un análisis material de la realidad socioeducativa y, por tanto, devenir utópicas. El nº 10 (octubre de 1973), dedicado a debatir y exponer ambas corrientes, abrió con una editorial que señalaba la sospecha y crítica hacia estas vertientes pedagógicas, ratificando la adscripción al marxismo educativo de la publicación (Consejo de Redacción, 1973: 1)⁷. Los cuestionamientos a estas teorías se fundaban en el crítico-reproductivismo educativo que conducía el análisis del sistema educativo a la materialidad de la dominación clasista. Cualquier propuesta educativa transformadora debía partir de reconocer este aspecto, para no devenir “utópica”, “idealista”. Las nuevas iniciativas educativas fueron sospechadas de proseguir la impronta escolanovista y, por tanto, burguesa. El propio director de la revista recuerda su distancia con la propuesta freiriana a inicios de los 70:

“El pensamiento de Freire empezaba a tomar cuerpo y con esa cosa muy... atractiva, paradójicamente, para los que no eran de educación... porque los que veníamos de educación no creíamos esto de que el maestro era el amo y el alumno el esclavo y que el proceso de aprendizaje era pura imposición ideológica. (...) Sí, estábamos todos contra la didáctica autoritaria, todo estaba muy bien pero... equiparar el proceso de enseñanza aprendizaje con el proceso de explotación capitalista nos parecía un salto, una extrapolación... teóricamente incorrecta y políticamente muy peligrosa, porque entonces te colocabas con los maestros enfrente” (Tedesco, comunicación personal, 8 de abril de 2015).

De todas maneras, la asunción del crítico-reproductivismo por la RCE no fue lineal sino que estuvo tensionado al menos por dos ejes: la dependencia político-económica de América Latina y la elaboración de propuestas. El primero daba cuenta de una tensión recurrente en la época que envolvió a la RCE: elaborar una crítica pedagógica que, aun atenta a los insumos y contribuciones teóricas extranjeras, no reproduzca la dependencia cultural. De ahí que la Teoría de la dependencia, tanto en términos de clima de ideas como de andamiaje conceptual, acompañó la radicalización pedagógica de la revista. Si bien este agudo problema se volvió acuciante en la segunda etapa de la publicación, es posible rastrear sus marcas desde los primeros pasos (Latapí, 1970). El privilegio de la divulgación de la producción pedagógica local por la revista no se reducía a una estrategia de mercado, ya que también era un modo de responder y dirimir el problema de la dependencia cultural. Respecto al segundo eje, en la publicación se encontraron, en un principio, propuestas pedagógicas que respondían al proyecto modernizador –y por tanto adquirirían un carácter técnico–, mientras que al correr los números otras estuvieron permeadas por la radicalización. Aunque desde el inicio la revista pretendió acompañar sus análisis con propuestas, el imperativo se volvió denso en la segunda etapa.

La editorial del nº 11 de la RCE (abril de 1974) aludió explícitamente a estas tensiones:

“A través de sus diez números, la Revista de Ciencias de la Educación concentró la mayor parte de sus esfuerzos en ofrecer material que dilucidara críticamente el lugar de la educación en el sistema capitalista y, especialmente, en las estructuras sociales del capitalismo dependiente de nuestros países. Sin abandonar esta línea (al contrario, enriqueciéndola)

creemos que ha llegado el momento de estimular la elaboración de propuestas alternativas concretas que demuestren la fertilidad del planteo crítico, no sólo en el nivel teórico, sino también en el práctico" (Consejo de Redacción, 1974: 1).

Como lo recuerda la editorial del último número doble 13–14 (enero–septiembre de 1975) en la que se realizó una especie de balance del itinerario de la publicación, las posibilidades abiertas el 25 de mayo de 1973 exigieron una actitud marcadamente propositiva en términos educativos. Más allá de cobijar distintas afiliaciones políticas, lo cierto es que la revista avizoraba la escena abierta por la asunción de H. Cámpora como una oportunidad para profundizar en los esfuerzos de traducir la radicalidad pedagógica en propuestas concretas. Pero en rigor, el tentativo nuevo encuadre sugerido por la editorial del nº 11, no supuso la apertura de otra etapa. La revista ya había esbozado su preocupación por presentar propuestas a la largo de su periplo, y si se mira con atención desde el nº 11 hasta su cierre, sólo el artículo de C. Antebi y C. Carranza (1974) aparecido ese número respondió al nuevo imperativo, al presentar una experiencia didáctica llevada adelante con estudiantes de institutos de profesorado. El resto permaneció, en términos generales, con el tono inaugurado en el nº 7, esto es, un tono de apropiación y utilización del crítico-reproductivismo educativo bajo la tensión de responder tanto al lugar dependiente del país y de su sistema educativo como de fijar líneas de intervención.

El nº 12 (septiembre de 1974) no avanzó en estructurar o precisar propuestas pedagógicas. La intención propositiva se mantuvo al nivel de números anteriores y tampoco se abandonaron las categorías althusserianas (por ejemplo, Hernández, 1974). Tal vez la principal novedad residió en la inclusión y traducción de un artículo marcadamente crítico del acervo althusseriano a manos de H. Lagrane (1974), publicado originariamente en Francia en el nº 9 de la revista *Critiques de l'économie politique*, octubre–diciembre de 1972. Con este artículo, la RCE abordaba críticamente el legado de L. Althusser, un autor que, como planteaba la editorial de la revista, había "alcanzado vasta repercusión en nuestros medios" (Consejo de Redacción, 1974: 1). En tanto contribución

extranjera, particularmente francesa, su inclusión no podía realizarse sin hacer mención al problema de la dependencia cultural: "Hace falta, tal vez, en este caso, una evaluación de estos trabajos hecha desde nuestra perspectiva de país capitalista dependiente" (Ibíd: 1). H. Lagrane realizó una crítica a los núcleos del planteo althusseriano expresados en *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Su cuestionamiento, también comprendió los planteos de C. Baudelot y R. Establet en tanto discípulos del filósofo francés. La crítica se resumía en la falta de atención y comprensión de los procesos contradictorios y conflictivos de la reproducción del sistema educativo: "Presentando la escuela como un aparato separado, limitado a inculcar la ideología burguesa, Althusser, Baudelot y Establet, ignoran las exigencias contradictorias de la fuerza de trabajo" (Lagrane, 1974: 7). Esta conclusión general, fundada en críticas consistentes y precisas, no avanzaba en postular nuevas bases teóricas para el abordaje crítico concreto del fenómeno educativo.

El recorrido de la RCE transcurría por la tensión ya señalada. Observaba los límites del estructuralismo althusseriano para la elaboración de propuestas pedagógicas o para aprehender la especificidad latinoamericana, pero no lo descartaba. De ahí que aun reeditándose un artículo crítico del legado de L. Althusser, no sea posible concluir que en su cierre la publicación se haya desembarazado del filósofo francés. En el último doble número, distintos artículos prosiguieron bajo el prisma althusseriano (por ejemplo, Anadón, *et al*, 1975)⁸.

La RCE llegó a su final en 1975. La intervención y restauración conservadora sobre las universidades públicas promovidas por el nacionalista católico Oscar Ivanissevich a mediados de 1974, las operaciones de la sangrienta Triple A, la creciente censura y los primeros exilios condujeron a la desaparición de la publicación. Tragedias de la historia, la última aparición se concibió como el inicio de un nuevo momento, suponiendo el salto de un trabajo predominante artesanal a uno profesional. La revista comenzaba a salir bajo un acuerdo con la Editorial Axis de Rosario que prometía dotarla de un inédito alcance y regularidad. Sin embargo, este momento fue tan esperado como efímero. En medio de una situación en la que la revista se volvía aún más necesaria acaeció el intempestivo

cierre. La última editorial aparecía como una suerte de plegaria, un intento por sortear un destino trágico cada vez más apremiante y cercano:

“La escuela argentina abandonó todo intento de constituirse en una escuela liberadora y el proyecto oficial la concibe cada vez más ostensiblemente con los rasgos y connotaciones más irracionales y represivas de los aparatos ideológicos. El desmantelamiento de los centros de estudios superiores de ciencias de la educación y la dispersión de los cuadros intelectuales más valiosos son el correlato lógico de todo esto. Por ello es que el mantenimiento de la Revista es una tarea que nos compromete profundamente. Cerradas las instancias normales de estudio y de expresión, dispersos todos los cuadros y desalentadas las posibilidades de estudio crítico, la Revista queda como una de las pocas posibilidades abiertas para que siga viva la llama que expresa, en el ámbito de las ciencias de la educación, los intereses populares” (Consejo de Redacción, 1975: 1).

Los intereses populares tendrán un corolario tan trágico como la revista. A la soledad de la publicación, al lugar histórico que ocupaba como una de las escasas llamas de la crítica educativa aún con vida, le seguirá su desaparición.

Una contribución original en el cierre de la RCE: la educación desde la hegemonía gramsciana

En el último número doble de la revista (enero–septiembre de 1975) apareció un artículo titulado “Hegemonía y educación”, escrito por Sara Morgenstern (1941), una egresada de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA (1964) y docente en 1966 del Departamento de Ciencias de la Educación. Anclado en el concepto gramsciano de hegemonía, el escrito resultó ser una contribución pionera. La novedad no residía en la mención de Gramsci. De hecho, en la segunda etapa de la RCE existieron algunas apelaciones dispersas al revolucionario sardo⁹. La originalidad se fundaba en apoyarse en el marco teórico gramsciano para asir el fenómeno educativo. Se podría sugerir que el artículo intentó resolver la tensión señalada en la segunda etapa de la RCE: estructurar un discurso pedagógico crítico, capaz, por un lado, de desmenuzar la dominación escolar y situar el aparato educativo en la trama social conflictiva y, por el otro, atender a las condiciones históricas específicas, habilitando a una intervención pedagógica disruptiva (sin desembocar en salidas utópicas al estilo freirian). La

RCE cabalgó por estos intentos, incomodidades y tensiones. S. Morgenstern buscó ofrecer otra salida. Sin embargo, en afinidad con la RCE, sería desacertado decretar una ruptura tajante con el althusserianismo por parte de la autora.

Existe un consenso historiográfico acerca de que el auge del marxismo estructuralista en la década del 60 conllevó un conocimiento de Gramsci a través de la obra de L. Althusser y, por tanto, de una forma difusa, siendo un obstáculo para su recepción creativa y productiva. Esta tesis, compartida en nuestro país por algunos autores¹⁰, también se encuentra en los estudios sobre la recepción de Gramsci en América Latina en las décadas del 60 y 70: Nogueira (1988) plantea que la obra de Gramsci se encontró con una *intelectualidad inundada* de estructuralismo y del efecto Althusser; Coutinho (1991) sostiene que el *privilegio* alcanzado por la supuestamente radical obra althusseriana relegó la producción gramsciana; Córdova (1987) apunta como *lamentable* el hecho de que la figura de Gramsci fuera conocida a través de las críticas althusserianas; Massardo (1999) considera que la legitimidad alcanzada por el althusserianismo *contrajo* una postergación de la recepción de Gramsci, impidiendo una valoración de la productividad de su obra (Starckenbaum, 2014). En el terreno educativo, Torres y Morrow (2002) han señalado la *lectura problemática* de Antonio Gramsci por parte del estructuralismo althusseriano en la década del 60, que tildó su obra de humanista e historicista. Seguramente, el marcado tono antialthusseriano de algunas de estas interpretaciones esté atravesado por el balance crítico de la izquierda latinoamericana respecto al derrotero teórico de los años 60 y 70. Por el contrario, el gramscismo descubierto entrados los años 70, vendría a dar respuesta a cuestiones obturadas por el althusserianismo.

Se intentará demostrar la existencia de zonas de contacto entre Althusser y Gramsci al analizar el artículo de Morgenstern, no necesariamente de incompatibilidad. La autora discutió de forma explícita con dos posturas. Por un lado, la corriente funcionalista-liberal que asociaba la educación con la movilidad social. Asumía las críticas a esta corriente como sólidas y de amplio conocimiento. Por otro lado, con la perspectiva marxista economicista que reducía la superestructura a la base económica, expresada por Stalin y Lange. Entonces

bien se podría concluir que los rivales teóricos de Morgenstern eran semejantes a los asumidos por el marxismo estructuralista de Althusser y Poulantzas en la década del 60. Éstos emprendieron un profundo debate tanto contra lo que denominaban marxismo economicista como contra las corrientes voluntaristas – entre las que se encontraba el funcionalismo– que, invirtiendo el esquema, situaban el centro y motor de la totalidad social en la política y no en la economía. Más allá de sus diferencias, ambas coincidían en reducir la totalidad a un principio unívoco y lineal: la economía o la política.

De todos modos, es cierto que Morgenstern rebatió las posturas crítico-reproductivistas. Su preocupación era renovar la perspectiva crítica educativa pero, a diferencia de los casos anteriores, el enfrentamiento no fue abierto sino en clara tensión. Como se verá, el empleo de la hegemonía gramsciana implicó un enfrentamiento con el althusserianismo y con sus posibles corolarios –como la propuesta desescolarizante de Illich–, al tiempo que una incorporación de conceptos claves. El propósito del trabajo de Morgenstern consistía en:

“Demostrar que en toda formación social capitalista la educación no es solamente un reflejo mecánico de la dominación económica y por lo tanto no es solamente el instrumento de la clase dominante sino el instrumento de una sociedad dividida en clases, donde la hegemonía no se da de modo natural y definitivo sino que es histórica y disputada” (1975: 32).

El concepto de hegemonía gramsciano animó la labor de la autora. Le permitió resolver de una manera historicista la metáfora base económica–superestructura, tan en boga por entonces. La inspiración para divisar de otra manera esta unidad provino de Raymond Williams (1973). Atenta a las producciones de la nueva izquierda, Morgenstern no sólo era una lectora asidua de los Cuadernos de Pasado y Presente. También estaba suscrita a la revista inglesa *New Left Review*. En el nº 82, noviembre–diciembre de 1973, apareció un texto clave del intelectual marxista: “*Base and superstructure in marxist cultural theory*”. Su lectura implicó un quiebre teórico para la autora:

“El [artículo] de Raymond Williams. Realmente ese fue el artículo que me cambió, cambió todo, dije “ya está, ya sé lo que quiero hacer”, porque no... no tenía... intuitivamente sabía que eso, que la reproducción no funcionaba pero no sabía qué funcionaba, o cual era la alternativa. Hasta que me di

cuenta que la intuición era bastante real” (Morgenstern, comunicación personal, 24 de febrero de 2015).

Es sabido que la *New Left Review* además de conformarse como una referencia teórica para la nueva izquierda en los años 60, fue una de las primeras revistas – fuera de Italia– en hacer uso deliberado y sistemático de conceptos teóricos gramscianos para analizar la propia sociedad nacional y debatir estrategias políticas de transformación. Primeros ensayos en ese sentido se encontraron en 1964 y 1965. Luego, entre 1973 y 1975, las categorías gramscianas se tornaron omnipresentes en la revista, en particular el concepto de hegemonía (Anderson, 1977 [1981]; Liguori, 2013). La familiaridad de la autora con la producción inglesa respondía a su estadía hacia fines de la década del 60 en Inglaterra. Luego de la autodenominada “Revolución Argentina” y de su renuncia a la docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA, viajó al país británico. Su esposo, Carlos Finkel, había logrado una beca de estudio. Allí, continuó su formación y se acercó a la obra de Gramsci a través de una compilación en inglés de los *Cuadernos de la Cárcel*, con el título *Selections from Prison Notebooks* (1971) a cargo de Quintin Hoare y Geoffrey Nowell Smith.

R. Williams introducía la relevancia de la noción gramsciana de hegemonía para asir de manera creativa y dinámica tanto la dominación cultural como la posibilidad de su impugnación. Como es sabido, Gramsci inauguró una vertiente inédita en la historiografía marxista del concepto de hegemonía: la dominación. Hasta Lenin, la hegemonía había permanecido adscripta a la estrategia de la clase obrera. El comunista italiano retuvo esto último, pero también acuñó la categoría para analizar las estructuras del poder burgués en Occidente. Alejado de una visión abstracta del devenir sociocultural, el autor británico instaba a pensar, a través de la noción gramsciana de hegemonía, el proceso cultural capitalista en términos históricos concretos. A la sugestiva perspectiva de R. Williams, le continuó un aporte decisivo y original a manos de Morgenstern: la articulación de la noción gramsciana de hegemonía con el fenómeno educativo. El propio título del artículo de S. Morgenstern es indicativo: “Hegemonía y educación”. El tratamiento gramsciano de la hegemonía se colocaba como punto

de referencia para asir el objeto educativo desde una perspectiva crítica. De este modo, sus lecturas previas de Gramsci encontraban con el artículo de R. Williams un apuntalamiento y un impulso para divisar el proceso educativo desde un nuevo enfoque.

En esta inmersión en la obra de Gramsci no tuvo un “maestro”. Fue una búsqueda personal o, en palabras de la autora, “intuición pura”. A su regreso de Inglaterra en 1972, Morgenstern se afincó en la Universidad Nacional de Salta para promover la organización de la carrera de Ciencias de la Educación. Tampoco allí existía punto alguno de anclaje o referencia para la labor con Gramsci. Más bien, su búsqueda político–teórica transcurrió en soledad y hasta con animosidad respecto a las organizaciones de izquierda, –principalmente, Montoneros y su opción armada–. Primaba el autodidactismo y un pensamiento educativo de inspiración heterodoxa: “Yo fui siempre un poco verso suelto (risas)” (Morgenstern, comunicación personal, 24 de febrero de 2015).

Vale subrayar la originalidad teórica pedagógica local de Morgenstern. Como se señaló, no sólo inauguraba una perspectiva gramsciana para abordar el objeto educativo que era desconocida hasta entonces en la RCE, sino que en el medio local las interpretaciones de la obra de Gramsci en articulación con el tópico educativo eran escasas, o tal vez ignoradas, dado que no existían prácticamente ediciones en español¹¹. A fines de los años 60 y comienzos de los 70 se multiplicaron los trabajos de exégesis sobre el pensamiento de Gramsci, trabajos que la propia autora incluyó en su artículo, pero resultaban exiguas las interpretaciones específicamente pedagógicas. Conjuntamente a R. Williams, la inclusión del concepto de hegemonía por la autora para comprender de manera histórica y dinámica la metáfora estructura–superestructura, contaba con la influencia del trabajo del político francés Hugues Portelli, *Gramsci y el bloque histórico* (1972, traducido al español en 1973). El autor interpretó los *Cuadernos de la cárcel* a través de la categoría de bloque histórico. Algunos exégetas (Campione, 2007) sostienen que en dicha categoría se encuentra la influencia sobre Gramsci del pensador francés Georges Sorel, adscripto al sindicalismo revolucionario y con profundas raíces historicistas. H. Portelli interpretaba que en

los *Cuadernos* la unidad entre estructura y superestructura, y su conformación como bloque histórico, se dirimía fundamentalmente a través de la hegemonía. Suponía que la unidad de una formación social, su constitución en términos de bloque histórico, remitía a una instancia central: la clase–sujeto de la historia y su concepción del mundo. Una clase hegemónica se convertía en la clase–sujeto de la historia a base de impregnar y unificar a una cierta formación social. En esta interpretación, la hegemonía gramsciana se ligaba a la voluntad o conciencia de la clase dominante. Los intelectuales orgánicos de la clase fundamental tenían la tarea de sostener y reproducir el bloque histórico, la unidad social a través de la difusión y organización de la concepción dominante en el seno de la sociedad civil. Al contrario del economicismo, era el momento superestructural –la política, la voluntad– el motor de la unidad social. Morgenstern hacía suyo este uso del concepto de hegemonía gramsciano en su artículo:

“¿Cómo se gesta la unidad del momento económico y del momento político en el seno de una sociedad? En otras palabras y retomando nuestro problema, ¿cómo se articula la base y la superestructura en el quehacer histórico? Gramsci avanza una respuesta donde el vínculo orgánico entre ambas no es teórico sino concreto: este vínculo está asegurado por la función histórica de la hegemonía cuya organización, coherencia interna y unidad es elaborada por los intelectuales orgánicos de toda clase fundamental” (1975: 36).

Desde luego, este empleo historicista de Gramsci y su concepto de hegemonía se posicionaba a las antípodas del estructuralismo althusseriano y poulantziano, sensiblemente críticos a este tipo de tratamientos arraigados en la problemática lukacsiana del sujeto que ligaba la hegemonía a una instancia central –la voluntad de la clase dominante–, soslayando así otro conjunto significativo de determinaciones de orden estructural. La distancia de la autora respecto del althusserianismo era más que evidente. Sin embargo, al inscribir la hegemonía para divisar la dinámica de la reproducción escolar o las posibilidades de la transformación en el seno del aparato escolar, Morgenstern teñía el concepto gramsciano de hegemonía con categorías althusserianas o poulantzianas. Resulta difícil aprehender la modalidad de trabajo de la autora con la obra de L. Althusser, básicamente porque empleó sus conceptos sin mencionarlo o citarlo, lo

que expresa no sólo la gravitación del filósofo francés en la teoría educativa crítica local del período, sino también la dificultad para decretar una ruptura taxativa con su pensamiento. Como en la segunda etapa de la RCE, el artículo de la autora demostraba que el althusserianismo atravesaba la renovación de la pedagogía crítica aún a mediados de los 70.

Al explicar la mecánica de la reproducción escolar desde la hegemonía gramsciana, Morgenstern recaía sobre el rol de la burguesía y sobre las tareas que ésta le demandaba al aparato educativo: capacitación de la fuerza de trabajo para asegurar la división del trabajo y la difusión de una concepción del mundo legitimadora de tal división. La voluntad de la clase burguesa, en otras palabras, la perspectiva historicista, se volvía central para explicar el dominio escolar. Sin embargo, la autora apeló también al acervo althusseriano para divisar esta veta del sistema educativo. Por ejemplo, "Como institución el sistema es creado y mantenido como agencia ideológica" (Ibíd: 32). Recuérdese que para Althusser la característica principal y distintiva de los Aparatos Ideológicos de Estado residía en su funcionamiento a través de la ideología. O bien, "se debe describir a través de qué mecanismos concretos se vehiculiza o se interfiere el cemento ideológico que configura la estructura de dominación" (Ibíd.: 38). "Cemento ideológico" era un concepto gramsciano apropiado por Althusser –y también por Poulantzas– para dar cuenta del rol unificador de la ideología dominante en la totalidad social, en la articulación entre base y superestructura. También resulta ilustrativa la indistinción entre aparato escolar público o privado en la explicación de la reproducción: "La escuela pública del Estado capitalista no es esencialmente distinta de la escuela privada, no obstante las contradicciones que existen entre ambas" (Ibíd.: 38). Es sabido que Althusser insistió en dicha indistinción dado que lo fundamental residía en la función ideológica del aparato.

En línea con la RCE, Morgenstern pretendía articular la crítica a la dominación educativa con la elaboración de propuestas. Su registro se mantuvo en un plano teórico, fundamentando la viabilidad de la intervención disruptiva en el seno del aparato educativo. Al dar cuenta de estas condiciones de posibilidad de la transformación educativa, el tratamiento historicista de la hegemonía también se

tornó fructífero. El acento, ahora, se corría hacia la clase dominada y, en particular, hacia sus intelectuales en tanto organizadores de una concepción del mundo alternativa y forjadores de un nuevo bloque histórico. Era a través de los intelectuales orgánicos de la clase subalterna que la transformación educativa se volvía asequible: “Solamente los intelectuales orgánicamente unidos a la lucha del proletariado pueden realizar esta tarea histórica. Después de todo ni Lenin, ni Mao, ni el Che eran trabajadores manuales” (Ibíd.: 40). La autora estructuraba la posibilidad teórica de que los docentes, en tanto que intelectuales, gravitasen de manera disruptiva en el aparato escolar. De ahí, que refirió a la conocida IIIª tesis sobre Feuerbach de Marx, tan aludida por Gramsci y, por tanto, a la necesidad de que el educador se eduque para asumir sus propias contradicciones de clase en un proceso en que “él es protagonista y no una marioneta” (Ibíd.: 38).

La discrepancia con el althusserianismo no podía ser más notoria. Si bien su análisis –así como el crítico-reproductivismo en general– había realizado un aporte sustantivo al desmitificar la escuela capitalista, era preciso ahondar en las posibilidades de la transformación y en el papel de los docentes. Recuérdese que el teatro constituyó una de las metáforas althusserianas para ilustrar la mecánica del modo de producción capitalista y aprehendió a los “hombres” no como el fundamento y el origen de las estructuras sino como su *soporte*, como los *portadores* históricos de las estructuras. La perspectiva gramsciana acuñada por la autora sugería una veta suturada por el crítico-reproductivismo.

La propia Morgenstern recuerda la fertilidad político–teórica gramsciana y, en particular, su noción de los intelectuales:

“Gramsci te permite, con todas las limitaciones que puedas encontrar, te permite una teoría para la práctica, todo lo demás desarma, desarma al militante, desarma al maestro, desarma a toda la gente que quiera cambiar las cosas. Además (...) la teoría de Gramsci de los intelectuales, que parece así muy simple, pero él tiene detrás un concepto absolutamente marxista (...) Su concepto de intelectual no tiene nada que ver con el contenido material del trabajo. Definir quién es intelectual es una definición social, pero no tiene nada que ver que tenga libros y bibliotecas ni nada de eso. Eso es una cosa muy importante, quién define qué es un intelectual” (Morgenstern, comunicación personal, 24 de febrero de 2015).

Para fundamentar el costado emancipatorio de la hegemonía, Morgenstern se centró en el vínculo histórico entre objetividad y subjetividad. Proseguía a R. Williams, quien partió de la proposición marxista de que el ser social determina la conciencia para aprehender el vínculo estructura–superestructura (1975: 34). Así existía un claro contraste con la perspectiva marxista estructuralista en que la conciencia no era considerada en términos de una relación entre el hombre y sus condiciones de existencia, sino como una forma de inconsciencia ideológica. Desde este mismo enfoque historicista, la autora utilizó el concepto de práctica para discernir la transformación educativa. También aquí, la discrepancia con el althusserianismo se hacía manifiesta. Morgenstern realizó un contraste u oposición entre práctica e ideología inexistente en el marxismo estructuralista. Es sabido que para Althusser la ideología servía a los hombres para *soportar* sus condiciones de existencia; una suerte de “cemento” de naturaleza particular que aseguraba el ajuste y la cohesión de los hombres en sus roles, funciones y relaciones sociales. A su vez, había postulado la tesis de que la ideología tenía una existencia material. La ideología se insertaba, así, en las prácticas de los AIE y, por tanto, se encontraba regulada por rituales –por ejemplo, una misa en una iglesia, un partido en un club, una clase en una escuela, etc.– que sostenían la ideología dominante.

En el tratamiento de la hegemonía en clave emancipatoria, Morgenstern escindió la ideología de su materialidad, al abordar el aparato escolar y se mostró en disonancia con el legado del filósofo francés: “Cuando hablamos de los elementos de ruptura que puede producir el sistema educativo no nos referimos a éste como institución sino a la práctica educativa de quienes están insertos en él” (1975:32). La autora se refería a la práctica no como una instancia o nivel particular de la totalidad social, tal y como sugería Althusser, sino para dar cuenta de la práctica histórica educativa que involucraba a los docentes. Al fundamentar la viabilidad de la ruptura pedagógica jerarquizó la práctica educativa históricamente situada.

Sin embargo, para intentar evadirse de cualquier tentativa freiriana o utópica de la transformación educativa, incluyó categorías althusserianas en el seno del

tratamiento emancipador de la hegemonía gramsciana. Sólo es inteligible esta articulación si se atiende a la animosidad, en sintonía con la línea político-pedagógica de la RCE, de la autora respecto a la propuesta freiriana y su “ingenua” educación “concientizadora”. Animosidad gestada en los años 70 que alcanza nuestros días:

“Y cuando la gente asocia a Gramsci con Freire me da una enorme indignación. Para mí están en las antípodas uno del otro. Yo creo que toda la industria Freire, porque es una industria, está montada sobre un supuesto que la gente cree que porque hable de la liberación del oprimido, tiene una teoría consistente. No la tiene (...) Yo una vez discutí con él [Carlos Torres], le digo mirá, de Freire elogió todo lo que quieras, pero no me lo aproximes a Gramsci porque no tienen nada que ver” (Morgenstern, comunicación personal, 24 de febrero de 2015).

Para distanciarse de un enfoque voluntarista o subjetivista de la hegemonía gramsciana en el plano educativo, Morgenstern, en línea con la RCE, apeló al acervo althusseriano. Centralmente a su noción de contradicción, en vistas a iluminar la formación social capitalista y la dinámica educativa. La posibilidad de forjar una nueva hegemonía se dirimía en el curso de las contradicciones. Como es sabido, el althusserianismo abordó dicha noción aludiendo al famoso texto de Mao Tse-Tung *Sobre la contradicción* (1937). Así, distinguió contradicciones principales o secundarias dentro de una formación social, señalando sus posibles articulaciones y la dominación de unas sobre otras. En la totalidad marxista, la contradicción se revelaba sobredeterminada por la compleja estructura que le asignaba su papel. Estas reflexiones, Althusser las reeditó en el terreno del materialismo histórico, para analizar el complejo vínculo base-superestructura en la formación social capitalista. La autora prosiguió explícitamente este planteo, para correrse de la linealidad de la reproducción:

“En la realidad social no encontramos la contradicción principal en estado puro sino una combinación estructural y compleja de contradicciones principales y secundarias que no tienen un desarrollo homogéneo. La complejidad de los procesos reales en la forma en que se condensan esa multiplicidad de determinaciones en el sentido althusseriano es precisamente la forma particular que asumen las contradicciones en el desarrollo desigual y combinado de toda formación capitalista” (1975: 36).

También, apeló a la categoría sobredeterminación empleada por Althusser, para demostrar las posibilidades de la impugnación escolar y, por tanto, su viabilidad. En rigor, la autora mixturó el planteo de Williams en torno a la imposibilidad de la sutura del proceso social, con la categoría althusseriana de sobredeterminación. El marxista anglosajón sugería que la dinámica social era constantemente desbordada por la lucha de clases, lo que le permitía a la autora distanciarse de la dialéctica circular que, según ella, proponía el crítico-reproductivismo. La noción althusseriana de sobredeterminación también le resultaba funcional:

Existen fuera de la cultura dominante, y por tanto de la cultura escolar, prácticas sociales no integradas a ellas (...) Brevemente: ninguna clase o fracción de clase dominante agota la totalidad de la práctica social. Si aceptamos que la práctica educativa no es aislada sino que está sobredeterminada por una multiplicidad de prácticas sociales, debemos aceptar que éstas no pasan inadvertidas ni son eternamente ocultadas por las clases dominantes (Ibíd: 38).

Vale señalar que aunque S. Morgenstern empleó el concepto de contradicción tratado por el althusserianismo para mostrar la complejidad y las grietas en la dominación socioeducativa, su perspectiva epistemológica remitía al historicismo. Al asir la dominación y la transformación a través de la hegemonía gramsciana, el punto de vista epistemológico no era la reproducción o el análisis de la formación social capitalista desde un prisma estructural –como sugería Althusser–, sino desde el punto de vista histórico de la clase subalterna. Se distanciaba así de lo que denominaba “la circularidad elíptica de la dialéctica de la reproducción” (Ibíd.: 36). Si bien, igual que el filósofo francés, recurrió a Mao Tse-Tung, puntualmente a su concepto de contradicción, lo hizo para jerarquizar una faceta de su dialéctica que el althusserianismo no parece haber profundizado:

“El materialismo histórico reconoce otro tipo de negación (...) la que está precisamente en el fondo de todo proceso revolucionario: la dialéctica de la destrucción (...) La teorización más importante de esta dialéctica de la ruptura la formuló Mao en su análisis de la contradicción” (Ibíd: 36-7).

Así, argumentaba la autora, bajo el concepto de hegemonía gramsciano subyacía una dialéctica distinta, imposible de ser reducida a la reproducción-conservación infinita; una dialéctica que no constituía simplemente la nueva síntesis de la

negación sino una síntesis en la que lo negado era destruido (Ibíd.: 36). Como en otras franjas de la nueva intelectualidad de los años 60/70, Gramsci aparecía yuxtapuesto con el pensamiento de Mao Tse–Tung, tan influyente por entonces.

A modo de cierre

Se ha intentado dar cuenta del recorrido de la RCE, atendiendo al doble proceso que la animó: la modernización cultural y la radicalización política. A partir de esto, se indagó el artículo de Morgenstern aparecido en el último número doble de la publicación en que lejos de una drástica incompatibilidad entre su perspectiva gramsciana y el althusserianismo, contuvo zonas de contacto y articulación productiva. Aunque con cierta originalidad al anclarse en el pensamiento gramsciano, la autora guardó un tonalidad acorde con la RCE: delimitación con la propuesta freiriana; apelación al acervo althusseriano; inscripción del aparato escolar en la conflictiva trama social; fundamentación de la intervención político-pedagógica transformadora.

Los debates impulsados por la RCE y, puntualmente, la veta original introducida por la autora centrada en Gramsci, no podrá ser ahondada en nuestro medio. La última dictadura cívico-militar no sólo implicó el cierre de la publicación sino también el exilio de S. Morgenstern. En abril de 1976, abandonó el país, al que no regresó nunca de manera definitiva. Así, la dictadura ponía fin de forma dramática a un debate decisivo para el desarrollo de la pedagogía crítica.

Walter Benjamin (1940 [2007]) ha insistido en que la fuerza disruptiva del proyecto emancipatorio anida en la unidad de la generación presente con su pasado derrotado, y no con el futuro ideal de los descendientes liberados. Ante un presente que retoma discusiones y figuras de los años 60/70 para pensar problemas contemporáneos, la reconstrucción plural de la pedagogía crítica de nuestro país a través de la obra gramsciana seguramente sea un aporte significativo. Es conocida la presencia multifacética de Gramsci en la escena actual y, puntualmente, en la teoría educativa, por lo que un estudio histórico de su recepción puede contribuir al diálogo pedagógico de este presente con aquel pasado teórico sometido al olvido.

Enviado: 07/04/2017

Aceptado: 08/06/2016

Notas

¹ La indagación del itinerario de la RCE no ha sido un tema recurrente en la historiografía educativa. Entre algunos de los abordajes, se destaca Suasnábar (2004: 199–215, *Ibid.*: 266–22) y Amar (2013: 29–52).

² Se refiere al althusserianismo como una tendencia político-filosófica inaugurada por L. Althusser a través de una serie de escritos entrada la década del 60: *La revolución teórica de Marx* (1965), *Para Leer el Capital* (1967), *La filosofía como arma de la revolución* (1968) e *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (1969) que se afincaron en la axiomática global del estructuralismo lévstrasussiano (De Ípola, 2007: 127). El althusserianismo conformó una escuela nítida de pensamiento en los 60 de amplia repercusión, que entró en revisión y crisis hacia los años 70. Por otra parte, vale precisar que en el artículo cuando se aluda al crítico-reproductivismo se refiere a una corriente surgida en los años 60/70 que aglutinó a heterogéneos autores (como P. Bourdieu, L. Althusser, N. Poulantzas, R. Establet, C. Baudelot, H. Gintis, S. Bowles) y se caracterizó por develar críticamente el papel y funcionamiento de las instituciones educativas en países capitalistas.

³ ILARI en su filial de Buenos Aires y, a través de su Centro Argentino por la Libertad de Cultura, había auspiciado las tareas de investigación de J. C. Tedesco entre 1968–1973, materializadas en su libro sobre los orígenes del sistema educativo argentino (1970a). El Instituto, con sede en Chile, se enmarcó dentro de las políticas desarrollistas impulsadas por la CEPAL a fines de la década del 40 y principios de la del 50.

⁴ Estos ecos de la radicalización política, que se yuxtaponían a los ecos del debate modernizador, también aparecieron en el n° 6 (noviembre de 1971). Tanto el artículo de A. Camilloni (1971b) como el de J. Cunha (1971) brindaron análisis educativos orientados a desmenuzar la dominación y sugerir líneas de intervención transformadoras.

⁵ “Básicamente” porque, en rigor, del Consejo de Redacción inicial, Román A. Domínguez permaneció sólo hasta el n°3 (octubre de 1970), mientras en el n° 5 (julio de 1971) se integró Roberto Gargiulo, proveniente de la UBA.

⁶ Un elocuente ejemplo del empleo del estructuralismo francés para el análisis educativo, lo constituyó el artículo de M. Gramajo (1972) en el n° 7 de la RCE.

⁷ Prácticamente, el número entero se consagró al pensamiento de I. Illich. Además de reproducir –traducción mediante– una polémica italiana entre L. Lombardo Radice (quien había mantenido conversaciones epistolares con Gramsci y escrito una biografía junto a G. Carbone en 1952 sobre el comunista italiano), A. Monasta y R. Rosanda, se añadieron dos artículos locales críticos de las tesis de I. Illich: R. Nassif, (1973) y G. García (1973). Ambos parecían expresar la línea crítica de la revista sobre las propuestas de I. Illich. En este número también se reprodujo una entrevista a P. Freire (pp. 50–58) realizada en Chile por el equipo de la revista Cuadernos de Educación (Serie Orientaciones). Cuestionado en distintas oportunidades por la publicación, la inclusión del testimonio se basó en el espíritu autocrítico manifestado por el autor en la entrevista sobre sus obras (*La educación como práctica de la libertad y Pedagogía del Oprimido*) que mostraba, según la RCE, un significativo acercamiento de P. Freire al marxismo.

⁸ También A. Cicolatti, et. al (1975) que empleaban el concepto de sobredeterminación en el sentido acuñado por L. Althusser. Luego de desmenuzar la dominación en los enfoques de orientación vocacional, el artículo finalizaba haciendo un llamado a una orientación vocacional capaz de formar personas creativas y críticas del sistema capitalista. También, en el mismo número, el artículo de C. Yapur, apelaba al estructuralismo en su análisis de la didáctica y bregaba por una “didáctica contestataria y científica” (1975: 70).

⁹ En el n° 9 (mayo de 1973), J. Silber, en una brevísima reseña (p. 64), comentó el libro de Lombardi, F. (1972). Las ideas pedagógicas de Gramsci, Ed. Redondo, Barcelona. T. Vasconi, en el artículo ya citado de ese mismo número, se refirió al pasar a Gramsci, para dar cuenta del rol de dominación de los intelectuales orgánicos de la burguesía. En el n° 10 (octubre de 1973), al reproducirse la polémica italiana sobre la tesis de I. Illich, existieron algunas menciones pasajeras al comunista italiano.

¹⁰ En su investigación del colectivo Pasado y Presente, Burgos (2004: 191) califica la identidad althusseriana en términos de “contingencia”, mientras Crespo (2009) habla de la “contaminación althusseriana” de J. Aricó al fundamentar el propósito de los Cuadernos de Pasado y Presente

(Starckenbuam, 2014). Estas interpretaciones son solidarias del canónico estudio de Terán (1991: 105) que al analizar la primera época de la revista *Pasado y presente* (1963-1965) le endilga un marxismo humanista y, explícitamente, lo aleja de la posterior propuesta althusseriana sobre el marxismo.

¹¹ En lo que se refiere a la reflexión pedagógica sobre la obra de Gramsci, cabe decir que en el momento del escrito de S. Morgenstern ya existían algunas producciones. Mario Manacorda publicó en 1972 *Il principio educativo in Gramsci, Americanismo e conformismo*, Armando, Roma (en 1977 la editorial Sigueme de Salamanca, España lo tradujo al castellano). También en 1973 publicó *L'alternativa pedagogica* (cuya traducción al castellano fue en 1981 a cargo de Ediciones Fontamara, Barcelona). En 1966 había publicado *Marx e la pedagogia moderna*, Editor Riuniti, Roma (con traducción al castellano en 1969, Colección Libros Tau, Barcelona). El libro contenía una sección dedicada a la pedagogía marxista en Italia que abarcaba las ideas de Gramsci en torno a la educación. Un trabajo similar a *L'alternativa pedagogica* fue realizado en 1967, también en Italia, por Giovanni, U., *Gramsci Antonio. La formazione dell'uomo, Scritti di pedagogia*, Editori Riuniti, Roma (reeditado en Italia, aún no cuenta con una versión en español). También hay que mencionar los trabajos de Lombardi, G. (1969) "Gramsci e l'educazione dei figli", en Rossi P. (coord.), *Gramsci e la cultura contemporanea*, Riuniti, Roma; Lombardi, G. (1969), *Idee pedagogiche di A. Gramsci*, La scuola, Brescia (traducido al español en 1973, Redondo, Barcelona). Otros trabajos sobre la faceta pedagógica de Gramsci en las décadas del 50 y 60 se hallaban en: Borghi, L. (1958), *Educazione e scuola nella Italia d'oggi*, Florencia, La Nuova Italia; Bertoni, J., Lombardi, G., Mazzucco Cosa, C., Mozo Dentice d'Accadia, M., Manacorda, M. (1967), *La formazione del pensiero pedagogico di Gramsci*, Riuniti, Roma; Borghi, L. (1969), "Educazione e scuola in Gramsci". En Rossi, P. ob. cit. Tal vez el antecedente más cercano en términos de perspectiva a la labor de S. Morgenstern lo constituía Broccoli, A. (1972), *Gramsci e l'educazione come hegemonia*. Fue traducido al castellano en 1977, Nueva Imagen, México. Aunque resultó una apelación puntual y permaneció en tensión con el funcionalismo germaniano, en el plano local J. C. Tedesco en su mencionado libro (1970a) había recurrido a Gramsci para fundamentar su hipótesis central: el origen del sistema educativo argentino respondió a una función política antes que económica. Las críticas del comunista italiano a la reforma educativa del fascismo italiano en la década del 20 que fragmentaba al sistema educativo y, por tanto, autonomizaba ciertos circuitos educativos para la formación de la clase dirigente, fueron retomadas por J. C. Tedesco.

Bibliografía

- AMAR, H. (2013) Las apropiaciones y usos intelectuales de la obra de Pierre Bourdieu en el campo educativo argentino (1971–1989), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) – Sede académica Argentina.
- ANADÓN, M., ARGUMEDO, M., FOSSATI, C., MARZOCCHI, R., OYOLA, C., E. SQUARZON, Y M. VALENCIA (1975) "Análisis ideológico de textos escolares", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año V (nº 13–14), enero–septiembre.
- ANDERSON, P. (1977 [1981]) *Las antinomias de Antonio Gramsci. Estado y revolución en Occidente*, Editorial Fontamara, Barcelona.
- ANTEBI, C. Y CARRANZA, C. (1974) "Evaluación: una experiencia estudiantil–docente", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV (nº 11), abril.
- BARREIRO, T. (1971) "El anacronismo de nuestra escuela media y la solución tecnologista", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 4), marzo.
- BENJAMIN, W. (1940 [2007]) *Sobre el concepto de historia*, Piedras de Papel, Bs. As.
- BOHOSLAVSKY, R. (1971) "La adolescencia conflictuada: síntoma social", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (nº 4), marzo.
- BRUSILOVSKY, S. (1970) "El campo ocupacional de los profesionales", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (nº 1), abril.
- BURGOS, R. (2004) *Los gramscianos argentinos. Cultura y política en la experiencia de Pasado y Presente*, Siglo XXI, Bs. As.

- CARBONE, G. (1970) "Notas para la historia del Departamento de Ciencias de la Educación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (nº 1), abril.
- CAMILLONI, A. (1971a), "La luchas estudiantiles en el mundo", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (nº 4), marzo.
- CAMILLONI, A. (1971b), "Aproximación al análisis de las relaciones entre propaganda y educación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 6), noviembre.
- CAMPIONE, D. (2007) *Para leer a Gramsci*, Ediciones Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires.
- CANAVESE, M. (2015) *Los usos de Foucault en la Argentina*, Siglo XXI, Bs. As.
- CIPOLATTI, A. PINNA, A., LOBO, M., Y ROLDÁN G., (1975) "Orientación vocacional: sobredeterminación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año V (nº 13-14), enero-septiembre.
- CIRIGLIANO, G. Y ZABALA AMEGHINO, A. (1970) *El poder joven*, Librería de las Naciones, Bs. As.
- CÓRDOVA, A. (1987) "Gramsci y la izquierda mexicana", En: *Revista la Ciudad Futura* (nº 6).
- COUTINHO, C. (1991) "Brasil y Gramsci: variadas lecturas de un pensamiento" En: *Revista Nueva sociedad*, (nº 115).
- CONSEJO DE REDACCIÓN (1970) "Editorial", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (nº1), abril de 1970.
- CONSEJO DE REDACCIÓN (1972) "Editorial", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 7), abril.
- CONSEJO DE REDACCIÓN (1973) "Editorial", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 10), octubre.
- CONSEJO DE REDACCIÓN (1974) "Editorial", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV (nº 11), abril.
- CONSEJO DE REDACCIÓN (1975) "Editorial", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año V (nº 13-14), enero-septiembre.
- CRESPO, H. (2009) "En torno a Cuadernos de Pasado y Presente, 1968-1983". En: Hilb, C. (comp.). *El político y el científico. Ensayos en homenaje a Juan Carlos Portantiero*, Siglo XXI, Bs. As.
- CUNHA, J. (1971) "Aspectos metodológicos del sistema de Paulo Freire", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 6), noviembre.
- DE ÍPOLA, E. (2007) *Althusser, el infinito adiós*, Siglo XXI, Bs. As.
- FILLOUX, J. C. (1970) "Escuelas de formación de maestros y renovación de la enseñanza", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 2), julio.
- GARCÍA, G. (1972) "La educación como práctica social", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 8), agosto.
- GARCÍA G. (1973) "Teoría de la educación y revolución", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 10), octubre.
- GRACIARENA, J. (1971), "Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (nº 6), noviembre.
- GRAMAJO, M (1972) "Estructura e historia en el análisis del fenómeno de la educación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 7), abril.

- Gramsci, A. (1971). Selections form the prison notebook, Lawrence & Wishart, London. Translated by Quintin Hoare & Goffrey Nowell Smith.
- HERNÁNDEZ, I. (1974) "La discriminación étnica en la escuela. Proposiciones para un nuevo sistema educativo", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 12 (año IV), septiembre.
- LAGRANE, H. (1974) "A propósito de la Escuela. Críticas a un enfoque de L. Althusser", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV (n° 12), septiembre.
- LATAPÍ, P. (1970) "Los sistema escolares en América Latina", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (n° 3), octubre.
- LIGUORI, G. (2013) "Tres acepciones de 'subalterno' en Gramsci", En: Modonesi, M. (coord.). *Horizontes gramscianos*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México.
- LUCARELLI, E. (1970) "Aspectos metodológicas del enfoque de recursos humanos", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (n° 2), julio.
- MASSARDO, J. (1999) "La recepción de Gramsci en América Latina: cuestiones de orden teórico y político", En: *International Gramsci Society Newsletter*, (n° 9).
- MONTOYA, R. Y MONTOYA, O. (1971) "Reforma escolar y sistema de núcleos escolares: el caso de la provincia de San Luis", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I, n° 4, marzo.
- MORGENSTERN, S. (1975) "Hegemonía y educación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año V, n° 13-14, enero-septiembre.
- NASSIF, R. (1973) "Apuntes para una crítica de la teoría de la desescolarización", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (n° 10), octubre.
- NOGUEIRA, M. (1988) "Gramsci, a questão democrática e a esquerda no Brasil", En: Coutinho, N. y Nogueira, M. (org.) *Gramsci e a América Latina*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- PASSERON, J. C. (1972) "Los problemas y los falsos problemas de la 'democratización' del sistema escolar", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (n° 8), agosto.
- PAULSTEIN, R. (1970) "Planificación e investigación educativa: el caso peruano", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (n° 2), julio.
- PETRA, A. (2010) "El momento peninsular. La cultura italiana de posguerra y los intelectuales comunistas argentinos", En: *Revista Izquierdas*, (n° 8).
- RODRÍGUEZ TOMÉ, H. (1970) "El rol de los adultos significativos privilegiados en la adolescencia", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (n° 2), julio.
- RONCAGLILO, R. (1972) "La lectura ideológica de los textos escolares", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (n° 8), agosto.
- ROTGER, M. (1970) "La función de los Gabinetes Psicopedagógicos", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año II (n° 2), julio.
- SARLO, B. (1992) *El rol de las revistas culturales*, Universidad, Facultad de Filosofía y Letras, Bs. As.
- SCHWARZSTEIN, D. (2001) "Historia oral, memoria e historias traumáticas", En: *Historia oral*, año II (n° 4).
- SIGAL, S. (1991) *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Ediciones Punto Sur, Bs. As.

- SILBER, J. (1972) "El objetivo nacionalista de la educación y la incorporación de la enseñanza religiosa durante el periodo peronista", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 7), abril.
- STARCENBAUM, M. (2011) "El marxismo incómodo: Althusser en la experiencia de Pasado y Presente", En: *Revista izquierdas*, (nº 11).
- STARCENBAUM, M. (2014) "Más allá del principio de exclusión: Gramsci y Althusser en Pasado y Presente", En: *Prismas*, vol.18 (nº 2).
- SUASNÁBAR, C. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, FLACSO/Manantial, Bs. As.
- TARCUS, H. (2007) *Marx en la Argentina, Siglo XXI*, Bs. As.
- TEDESCO, J. C. (1970A) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Ed. Pannedille, Bs. As.
- TEDESCO, J. C. (1970b) "Cirigliano-Zabala Ameghino. El poder joven", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año I (nº 2), julio.
- TEDESCO, J. C. (1972) "El debate de la Reforma Educativa: un caso de debate tecnocrático", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III, (nº 7), abril.
- TEDESCO, J. C. (1973) "El positivismo pedagógico argentino", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 9), mayo.
- TERÁN, O. (1991) *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina, 1956-1966*, Puntosur, Bs. As.
- TORRES, C. Y MORROW, R. (2002) *Las Teorías de la Reproducción Social y Cultural. Manual Crítico*, Editorial popular, Madrid.
- TSE-TUNG, M. (1937). Acerca de la contradicción. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/mao/escritos/OC37s.html>.
- VAIZEY, J. (1970) "Los antecedentes socioeconómicos en la educación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 3), octubre.
- VASCONI, T. (1973) "Contra la escuela, borradores para una crítica marxista de la educación", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III, nº 9, mayo.
- WILLIAMS, R. (1973), "*Base and superstructure in marxist cultural*", *New Left Review* (nº 82), noviembre-diciembre.
- YAPUR, C. (1973) "Educación e ideología: una aproximación teórica y metodológica", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III (nº 9), mayo.
- YAPUR, C. (1975), "Aportes para una actualización de la teoría didáctica", En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año V (nº 13-14), enero-septiembre.

¿La escolaridad como líneas de fuga? Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana

¿Schooling as lines of flight?
Education, youths and future in context of urban poverty

Mercedes Machado*

Silvia Grinberg**

Resumen

¿Qué vas a ser cuando seas grande? Resulta una pregunta que de diversos modos suele atravesarnos en algún momento de la vida. Quienes nacieron en el siglo XXI en contextos de pobreza urbana no quedan ajenos a esta interrogación y la posibilidad misma de imaginar futuro se constituye en punto de inflexión. Lejos de las retóricas apocalípticas que pesan sobre estos espacios y los sujetos que los habitan, que niegan presente y futuro, los jóvenes presentan otros modos de abordar la cuestión. Expresar el deseo y el temor que produce el desear mañana se vuelve una estrategia de resistencia que surge y subsiste en los bordes de las metrópolis, como márgenes de lo pensable y, a veces también, de lo decible. Recuperamos para ello el trabajo de investigación que nos encontramos realizando en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana en la Región metropolitana de Buenos Aires.

Palabras Clave: líneas de fuga, futuro, escuela secundaria, pobreza urbana.

Abstract

What are you going to be when you grow up? It is a question that in various ways (we) goes through at some point in life. Those born in the XXI century in the context of urban poverty are not strangers to this question and the very possibility of imagining future constitutes turning point. Far from the apocalyptic rhetoric that weigh on these spaces and subjects who inhabit that deny present and future, young people have other ways to address the issue. Expressing the desire and fear that produces the desired morning becomes a strategy of resistance that arises and subsists on the edges of the metropolis, as margins of the thinkable and sometimes also of the speakable. We recover for this research work done in schools we find emplaced in contexts of urban poverty in the metropolitan region of Buenos Aires.

Key words: lines of flight, future, secondary schools, urban poverty.

MACHADO, M. Y GRINBERG, S. (2017) "Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 213-252. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

*Universidad Nacional de San Martín (UNSM)/ Escuela de Humanidades/ Centro de Estudios en Desigualdades, sujetos e Instituciones / Conicet
E-Mail: mercedeslmachado@gmail.com

** Universidad Nacional de San Martín (UNSM)/ Escuela de Humanidades/ Centro de Estudios en Desigualdades, sujetos e Instituciones / Conicet
E-Mail: grinberg.silvia@gmail.com

Introducción

"Soñamos...con viajar, estudiar donde quiera que vayamos, navegar, viajar en coche, una casa propia, estudiar con toda la fuerza, nos gustaría que todos tengan una sonrisa todos los días, queremos vivir en José león Suarez y que este más lindo, pensamos en las dificultades que tiene el planeta"

Presentación grupal, 2011

Soñamos con se constituye en enunciado clave de la escolaridad en general y más aún en contextos de pobreza urbana. La posibilidad de tener futuro atraviesa incluso los cuerpos que al ingresar a la escuela piensan, sueñan y desean futuro. En este artículo a través de resultados de investigación desarrollados entre 2011 y 2015 en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), nos proponemos problematizar a través de relatos de estudiantes las articulaciones de futuro que entendemos configuran parte clave de la escolaridad secundaria contemporánea. Soñar futuro se presenta en su dimensión política posibilitando la apertura de nuevos recorridos, reconstruyéndolos en la trama de la historia que muchas veces supone al deseo como conquista en sí. La inquietud de futuro aparece entre las líneas de un pasado, un barrio, una historia que amenaza con repetirse y un devenir que pueda funcionar como discontinuidad, como fuga. La escuela en esa trama ocupa un papel clave en un devenir que aparece lleno de tensiones y fluctúa en grosores, intensidades, relieves y texturas que atraviesan la vida de los estudiantes, sus familias y su barrio.

El futuro, la posibilidad de imaginar futuro, de dirigirlo y también mejorarlo no es nueva y desde tiempos ilustrados se vistió con el ropaje de utopías emancipadoras que ya en el siglo XXI cuesta sostener, pero también abandonar. El interés contemporáneo por el futuro ha crecido abarcando campos tan diversos como impensables. La web ofrece páginas que nos hablan de cuestiones que van desde empresas que trabajan en biomedicina, hasta agencias oficiales que se preguntan por las (im)posibilidades de un futuro sustentable. También es creciente la investigación académica en la materia donde es posible identificar una importante

producción cuya preocupación se centra en lo que vendrá¹. Asimismo, el diseño de futuro a lo largo del siglo XX fue ganando terreno verbigracia la literatura de ciencia ficción acompañada de miradas apocalípticas que la Segunda Guerra Mundial contribuyó a acrecentar, así como a buscar prevenir². Si cierto tipo de nihilismo parece estar asociado a los relatos de futuros, se trata de presagios que suelen recaer sobre los jóvenes y, mucho más, sobre quienes viven en contextos de extrema pobreza urbana en el sur global. Mientras a los jóvenes se les exige que hagan un mejor mundo del que tenemos, se les reprocha, paradójicamente, falta de iniciativa y preocupación por el mundo en el que viven.

El futuro cada vez más presenta nuevas y diversas dimensiones y facetas. Por un lado, genera múltiples miedos, pero por otro conlleva significativas expectativas, esperanzas y utopías (Augé, 2012). Pensar futuros en estos contextos urbanos involucra una complejidad donde conviven yuxtaposiciones, entramados, tensiones y aparentes contradicciones. Diversos futuros en los relatos de los estudiantes se entrelazan sin una lógica lineal, futuros pasados y futuros presentes se enredan. El presente, relatado por jóvenes y adultos en estos espacios, se entreteje, se entrelaza, en un complejo entramado donde se entrecruzan y aplan pasados y futuros. Lejos de aquellas hipótesis que remiten al nihilismo de los estudiantes, nos encontramos con sujetos que desean lo que está por venir, pero en un modo diferente a como lo haría el profeta (Deleuze, 2004)³, como aquel/aquella que sabe de/desde dónde y qué espera, así como las condiciones de esa espera.

Si esto es válido en general para el pensamiento de futuro, cuando se trata de la escuela adquiere especial brillo. Por un lado, la escuela ha sido la depositaria⁴ de la responsabilidad de mejorar la vida social. Por el otro se le reprocha y reclama que haga algo con una juventud que ahora se asume como "perdida" y sobre la cual hay que actuar para prevenir males futuros (Youdell & McGimpsey, 2015). Seguidamente cuando se trata de estos contextos urbanos, y desde ya de sus escuelas y estudiantes, una retórica se asienta sobre ellos conjugando imágenes apocalípticas y distopías (Arabindoo, 2014). Retórica que se constituye como mirada abyecta que niega en la misma medida que se teme (Grinberg,

2012). El gobierno de los flujos urbanos que se presentan como flujos globales configura un escenario que se dibuja como resultado del estado del vivir en permanente situación de crisis y los procesos de configuración y reconfiguración de una vida cada vez más urbana que ocurre también como efecto de contragolpe ligado con las lógicas que presentan los procesos de globalización.

Es en este marco de debates que el epígrafe con el que iniciamos el presente capítulo se asienta sobre esos modos y efectos de la globalización en los modos en que esta joven estudiante de una escuela secundaria ensambla su preocupación por su futuro, sus sueños, con el barrio en que vive. José León Suarez (JLS) es el nombre de la estación de tren donde vive esta joven, así como el lugar donde se emplaza la escuela a la que concurre y donde desarrollamos el proyecto de investigación, algunos de cuyos resultados discutimos aquí. Se trata de una localidad del AMBA, donde desde finales de los años setenta se fueron asentando, como pegadas unas a otras, una sucesión de villas que crecieron al calor de la crisis de la acumulación fordista, del estado de bienestar y los procesos de globalización (Grinberg, 2011, 2013; Cravino, 2009). Así, en el mismo momento en que esta estudiante nombra a JLS en su sueño, ese soñar despierto (Bloch, 2004), ese acto de enunciación se vuelve una declaración política. En el propio relato el deseo se ensambla condensando el lugar y las condiciones en que se sueña. De hecho, esta joven nació en una de las villas de JLS, que es uno de los tantos espacios urbanos sur global que se poblaron desde fines de los años setenta del siglo pasado como parte de los procesos de desensamblaje de la vida social y urbana. Asimismo, en el presente nos encontramos con nuevos modos de agenciamiento urbano. De un lado la metropolización selectiva (Prevot Schapira, 2001), del otro los flujos urbanos y el afincamiento de las villas que ya hace años dejaron de ser lugares de paso para pasar a constituirse en barrios y lugares de vida para quienes allí moran. Como nos decía un vecino del barrio que llegó hacia fines de los años ochenta a lo que en ese momento era un descampado "yo lo dije el otro día en una reunión que estuve en la Municipalidad, que nos dejen de decir asentamientos, este es un barrio como cualquier otro". Estos sectores de la

urbe ya cuentan con cuarenta años de historia y por lo menos tres generaciones que, como el caso de este vecino, se asentaron y nacieron allí.

Así, lejos de ser lugares basura (Mantiñan, 2013), estos barrios constituyen espacio de vida donde se vive y también donde esa joven sueña. Sueños y deseos que se suceden y saltan, de tener a sonreír, del estado del planeta a queremos vivir en JLS y que esté más lindo. Sueños que se territorializan y adquieren densidad particular cuando se ensamblan con la vida urbana y la posición que este estudiante, su casa, su barrio ocupan en la vida metropolitana del sur globalizado. Relatos que ofrecen otros modos de pensar e imaginar futuro. Más allá de los apocalipsis nos encontramos con la afirmación de la vida, afirmación que en el mismo acto de la enunciación ensambla un singular de la historia que es a la vez la vida de una urbe, de un barrio, de una joven. Un modo que asume el acto de desear que nos enfrenta a esas múltiples formas en que lo local deviene global a la vez.

Se trata de sueños y deseos. Pero también ofrecen otro plus que a modo de hipótesis proponemos: en ese acto de enunciación esos sueños constituyen y se realizan como prácticas sedimentadas de la vida urbana plausibles de ser capturados, pero también como líneas de fuga que constituyen modos de reagenciamiento. Esta joven como sus compañeros sueñan donde pareciera que nada es posible. Desean en el barro de la historia, del barrio, de la urbe y, en ese instante, devuelven realidad política a ese barrio. Se escapan de la mirada abyecta pero también del romanticismo que a veces se posa sobre estos espacios urbanos y los sujetos que los habitan (Hicky Moody, 2013; Roy, 2011; Grinberg, 2011). Tal como lo discutiremos a lo largo de las próximas páginas en el mismo acto de soñar fugan del voluntarismo y del tú puedes que muchas veces estructura los discursos de la resiliencia propio de esta era gerencial. Relatos gerenciales que se construyen sobre hipótesis de baja autoestima de la juventud que vive en estos espacios y que en ese mismo proceso reclama acciones de empoderamiento sobre esta población. Más allá de ellos los estudiantes en y desde la escuela producen sus sueños, narran sus deseos que irrumpen ambas lógicas.

El interés por los relatos de futuro en tanto que línea de indagación es resultado del trabajo cotidiano con los jóvenes en las escuelas y en el barrio donde la preocupación por su futuro constituye un tema clave. Así ante una consigna que los invita a presentarse a través de la realización de un collage en sus respuestas -como en el caso del epígrafe ya citado-, resalta el hecho que a la hora de esa presentación esto es de dar respuesta a la pregunta quién soy, articulan dónde nací y quién quiero ser. Desde ya una cuestión clave para la interrogación académica refiere al contenido de esos deseos. Pero, también y aquí importa el hecho en sí de presentarse a través del deseo. En el acto de decir yo soy dicen, yo deseo. De un modo particular alteran la máxima pienso luego existo, por deseo luego soy. Y este es en sí es un punto de inflexión.

En ese acto *yo soy* ensambla un futuro que aparece como escapando de un pasado que los ha dejado viviendo en los bordes de la urbe con un presente que se carga cuando se piensa en ese intersticio entre pasado y futuro. La trama de sus deseos se entreteje como modulación del dónde vivo y allí la mirada abyecta que pesa sobre estos barrios queda interrumpida. Frente a ello, pensar e imaginar futuro se vuelve provocador. Ya no se trata de quien va a la escuela a matar el tiempo, ni de quien deambula en las esquinas como criminal sino de jóvenes que esperan, que saben dónde viven y temen que eso abyecto recaiga de modo fatal sobre sus vidas. Es así que se instalan en las grietas de la urbe, en ese presente que, al decir de Arendt, se teje entre pasado y futuro y se presentan, dicen *yo soy, yo deseo*. Si, como señaló Bayat (2000) es posible identificar una invasión silenciosa de lo ordinario, la fuerza de ese soñar sin duda constituye parte de esa trama.

Así, entendiendo junto con Deleuze lo político como posibilidad, acontecimiento y singularidad, proponemos que estos jóvenes se sitúan en los cortocircuitos que se abren desde el futuro. Aquí, entonces, nos proponemos problematizar los relatos de futuro que construyen los jóvenes. Relatos que se constituyen como mapa político que no sólo se realiza como resultado de unas líneas sedimentadas sino que devienen líneas fuga. Nos centraremos en aquellos sujetos que nacieron en estos barrios, hijos de los llegados, de los sin lugar que encuentran y hacen su

lugar en estos espacios urbanos. Nos ocupamos de aquellas historias y relatos que, vuelven al espacio abyecto de la urbe, un lugar en el mundo. Esas poblaciones que han quedado libradas a su propia suerte en el marco de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2011); jóvenes que sueñan sabiendo las condiciones en que lo hacen, en especial, que saben que ese sueño y su realización es en sí línea de fuerza. En este trabajo, procuramos adentrarnos en las tensiones y las líneas que atraviesan en diferentes densidades e intensidades, relieves y texturas, las vidas de estos jóvenes, sus familias, y sus escuelas.

2. Contextos de extrema pobreza urbana, agenciamiento urbano y relatos de futuro en la era del tú puedes

La verdadera historia, señalan Deleuze y Guattari (1995) es la historia del deseo; "deseos que siempre se mantienen cerca de las condiciones de existencia objetiva, se las adhiere y las sigue, no sobrevive a ellas, se desplaza con ellas..." (P.33). Esas múltiples historias que solo pueden entenderse como líneas se entrecruzan donde la historia se ensambla, se quiebra y se bifurca. Los relatos de futuro no dejan de ser esas historias que se constituyen entre las líneas de fuerza que se ensamblan en estos espacios urbanos de los bordes de las metrópolis desde fines del siglo XX. No se trata del contexto por un lado y los individuos por el otro. En el caso de la vida urbana y de estos espacios en particular esto adquiere especial densidad aún más entendiendo que "hacer el mapa político de un individuo, de un grupo o de una sociedad, no difiere esencialmente: se tratará de prolongar una singularidad hasta el entorno de otra, a fin de producir una «configuración de acontecimientos»" (Deleuze, 1989: 19). Ello supone entender que aquello con lo que nos encontramos en la vida de los sujetos, las instituciones y/o los barrios es con modos de agenciamiento urbano en tanto ordenamiento pero también lucha. Estos espacios urbanos en el segundo decenio del siglo XX constituyen por un lado realidades sedimentadas propias del crecimiento acelerado y profundamente desigual de las urbes. A la vez que eso sedimentado en el barrio deviene reagenciamiento, lucha cotidiana por vivir, por mejorar. Por un lado modos del gobierno de la población asociados a la marca de lo urbano, del terri-

torio y sus flujos, pero también las luchas y los flujos que confrontan. Los modos históricos que asume el ejercicio del poder, las líneas de fuerza que presenta el gobierno de la conducta, la biopolítica de la vida urbana, así como las fugas. Líneas de diferente naturaleza, que se rompen y cambian de dirección.

La cuestión de la agencia, así como los modos en que esa agencia se entreteje en la vida de los barrios, resulta un punto clave en las sociedades contemporáneas tanto desde el punto de vista del gobierno como de las contra-conductas. Ello, porque en nuestros actuales tiempos gerenciales la apelación a la agencia, al autogobierno constituye una nota *sine qua non* que en el caso de los barrios más pobres se entreteje entre la evaluación abyecta, el empoderamiento y la autoestima. Películas como *Slumdog Millionaire* constituyen ejemplos claros de un relato que se dirime entre el nihilismo y el tú puedes propio de la autoayuda. Se trata de relatos donde la pobreza se romantiza y el voluntarismo se hace carne en programas y políticas oficiales que llaman a trabajar sobre la resiliencia de unos sujetos cuya estima se evalúa deprimida y actúa como factor de explicación que no hace más que culpabilizar la pobreza y a los pobres. Lejos de la demanda de elevar y fortalecer la resiliencia, entendemos que es, justamente, esa elevada resiliencia la que permite la reproducción diaria en estos espacios, tanto el mejoramiento permanente del barrio y de sus casas que se observa cuando se camina por sus calles (Grinberg, 2011).

La responsabilidad por la vida del barrio es transferida a individuos y/o la comunidad y los/as jóvenes son llamados a hacerse cargo de su propio destino, culpabilizados por su falta de voluntad, responsabilidad y confianza (Rose, 1996; Grinberg, 2008; Grinberg, Gutierrez y Mantiñan, 2012). Sin embargo, en medio de esa turbulencia en que viven, que no deja de estar cargada de bronca e incluso desencanto, irrumpen con sus deseos de porvenir sabiendo desde y hasta dónde pueden esperar. Ello porque ese porvenir definitivamente no depende de su voluntad.

Pero también ese devenir joven, el futuro y la posibilidad misma de imaginar porvenir también opera como fuerza en el seno de un barrio cuyas familias esperan que sus hijos vayan a la escuela para que no tengan que hacer aquello que

ellos hicieron. Funciona muchas veces como la esperanza que se deposita en aquel hijo/a que "consigue terminar la escuela secundaria". Sobre él/ella pesa la carga y la responsabilidad de abrir un mañana que no necesariamente implica salir del barrio, pero sí funciona como promesa del "llegar a ser alguien". Es desde ahí que también se configura la preocupación por el futuro en estos/as jóvenes, de modo que se vuelve una inquietud permanente en especial para quienes están en la escuela y piensan que lo pueden lograr y también para quienes ya no están y esperan volver.

Si la vida en estos espacios urbanos vista desde arriba puede pretender tener alguna coherencia cuando se trata de la cotidianeidad, esa totalidad simplemente se diluye a la vez que gana terreno la yuxtaposición, la tensión y la convivencia de lo aparentemente contradictorio. Y ello se vuelve clave cuando se trata de acercarse al estudio cotidiano de los barrios. Una primera tentación radica en procurar darle a través del análisis esa coherencia que parece perdida. Sin embargo, apostamos aquí por alejarnos de estos enfoques. Eso yuxtapuesto e incoherente no constituye un accidente, sino modos de las relaciones de fuerza, de cómo los sujetos hacen y se hacen en esa tensión propia que solo puede ser encontrada en territorio. Procurar comprender de modo simple los flujos que implican la vida en estos territorios implicaría perder la oportunidad de capturar esa tensión y optar por disolverla.

Por último y en breve, los barrios a los que hacemos referencia aquí se encuentran en el "fondo" de la localidad de, como señalamos, José León Suárez del AMBA. El espacio barrial se encuentra delimitado por barreras urbanas como las vías del ferrocarril, el arroyo que deviene zanjón en el barrio. Las condiciones en las que se vive incluyen la falta y/o la absoluta irregularidad de la provisión de servicios básicos como agua potable y cloacas, recolección de basura, tendido eléctrico, etc., así como el trazado irregular de las calles/pasillos. Además, se encuentra en zona inundable expuesta a riesgos ambientales, donde los basurales a cielo abierto y el relleno sanitario son el suelo donde se camina. Hacia el "fondo" de la Villa ganan las calles de barro, espacios de recreación que conviven con montículos y que a veces son montañas de basura y una persistente cortina

de humo en las distintas esquinas o rincones próximos a las casas. El zanjón, es uno de los tantos arroyos entubados que tiene la zona metropolitana de Buenos Aires que descarga cloacas y desechos industriales de la ciudad. Este arroyo entubado al llegar al barrio deviene en zanjón y desborda ante cualquier precipitación. Estas condiciones de vida se vuelven una de las mayores preocupaciones del barrio en el relato de los/as jóvenes que junto al negocio de drogas y las muertes constituyen la posibilidad e imposibilidad de conquistar futuro.

3. Escuela, futuro y líneas de fuga

Importa, aquí, escapar de la seducción que provoca la posibilidad de sacar una foto estática del barrio y de quienes lo habitan, nos embarcamos en la descripción de los relatos de futuro que allí se producen. Como si pudiéramos adentrarnos en las líneas de un rizoma (Deleuze, 2004) nos preguntamos por el devenir y el porvenir de los/as jóvenes, sus barrios, con la intención de producir alguna cartografía aunque advertidos por la imposibilidad de nuestra intención. La pregunta, pero en especial las respuestas acerca del futuro y la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana involucran eso que deviene, la creación y la discontinuidad.

Se trata, entonces, de "elevar el acontecimiento" instalándonos en él como en un devenir, atentos a todos sus componentes y singularidades. "El devenir no está en la historia", no es la historia; "la historia designa solamente el conjunto de condiciones, por recientes que sean, de las que nos apartamos para 'devenir', es decir, para crear algo nuevo. Eso es exactamente lo que Nietzsche llama lo intempestivo" (Deleuze, 1993)⁵. Eso intempestivo caracteriza los relatos de futuro que resquebrajan una concepción del tiempo lineal, continua y homogénea. La idea del "hacia adelante" y "hacia atrás" se desdibuja. En estos espacios urbanos nos encontramos con eso que deviene, que escapa de la lógica lineal y progresiva del tiempo. No hay necesariamente un fin, ni una causa final y es justamente en esa grieta que se abre el futuro. Quebrando la lógica teleológica que supone un origen y un fin, un lugar del que se parte y otro al que se llega (Deleuze, 1980), los jóvenes se instalan en la posibilidad del porvenir, más allá de las dico-

tomías, la lógica binaria y optando por la multiplicidad, quizá porque es la posibilidad más clara de que algo diferente pueda ocurrir. Del mismo que todas las cosas y las personas están compuestas de líneas muy diversas (op.cit), trazados que fluctúan en grosores, intensidades, relieves, texturas y trayectorias, los relatos de futuro en estos espacios urbanos pueden ser puestos en esta trama caracterizada por la discontinuidad, las rupturas, lo inesperado.

El futuro hace su entrada, en estos espacios urbanos arrojados a su propia suerte (Grinberg, 2011), y aparece como la posibilidad para fugarse del acecho de las condiciones en las que se vive, tanto de un pasado que se sedimenta, como de un futuro que amenaza con repetirse. Este huir no significa, renunciar a la acción, ya que no hay nada más activo que una huida

“Huir es hacer huir, no necesariamente a los demás, sino hacer que algo huya, hacer huir un sistema como se agujerea un tubo (...) Huir es trazar una línea, líneas, toda una cartografía. Sólo hay una manera de descubrir mundos: a través de una larga fuga quebrada” (Deleuze, 1980: 16).

Y es probablemente esto, aquello que los jóvenes ponen en acto, o quizá mejor, pelean por poner en acto. A continuación, entonces, presentamos algunos de esos ropajes de futuro.

3.1. El futuro y sus ropajes

El futuro, narrado por los jóvenes aparece vestido con ropajes superpuestos que exponen los miedos por lo que vendrá, el acecho de lo que ya vivieron y la posibilidad de crear algo diferente. No se deja de soñar, pero tampoco se imagina en clave romántica. Estos/as jóvenes no niegan sus condiciones de pobreza y de desigualdad, denuncian las injusticias sociales en las que viven. El espacio que tiene su barrio en la urbe no constituye un dato más. Devenir sujeto, estar siendo joven en las villas se entretreje como trama cuyos hilos son la excepción, el acecho, el miedo, pero también la afirmación y el deseo por lo que vendrá.

3.2 El barrio, la escolaridad: entre pasado y futuro

Allí donde la contaminación, la pobreza y la mirada abyecta parecen no permitir que nada viva o desee, allí donde se condena al presente, pero también al futuro, nos encontramos con sujetos que sueñan. Las condiciones en las que se vive en estos espacios urbanos cobran protagonismo cuando se preguntan por el mañana, un mañana cargado de “ahoras”, un mañana que acerca el horizonte al presente, pero que sin embargo no queda atado a él. Estas son relatadas en la intersección que produce la pregunta por el ahora, atravesada por la duda que provoca la posibilidad de mirar un poco más allá. Tal como lo relatan la cuestión radica en poder conjugar distintos tiempos y pensar en el futuro desde estas condiciones sin dejarse llevar por ellas:

¿Cómo haces para que este pibe piense? que ve que llora el hermano, que la madre le grita, que el otro no tiene para comer, que el hermano esta en cana, ¿cómo haces? ¿Cómo hacer para que reflexione ese pibe? Como plantearse cosas, objetivos. No es fácil. ¿Cómo hacer para que se siente? Que piense un toque, y baje de la realidad. Porque el exterior lo lleva (...) todo el sistema está armado así, la sociedad esta armada así, para que el porro le pase por la esquina, para que la pastilla y la merca le pasen por atrás. Siempre que quiere centralizarse en algo, pasa algo. (Vecino, 25 años, 2012).

Este vecino que es aún joven habla como adulto y se instala en eso que acecha. La posibilidad de imaginar es emboscada en el presente como un pasado que no cesa de estar ahí. Cuando piensan en clave de futuro, el pasado amenaza con repetirse, lo sedimentado, la historia y el presente del barrio se vuelve una tarea difícil de tramitar. A la vez, el futuro los llena de preguntas, les provoca temor e incertidumbre. Como si se encontraran en una expedición de búsqueda de tierras inexploradas, la conquista del futuro los impulsa a refugiarse en terrenos firmes como estrategia para ir silenciosamente acercándose al lugar a diseñar:

Ves nosotros ahora estamos acá ahora y decimos eso que vamos a estudiar, y después cuando somos más grandes vamos a estar en la calle. He oído tanta gente, tantos chicos que dijeron que iban a estudiar, nunca tuvieron la oportunidad, sus padres los abandonaron, se drogaron o eso, y están en la calle, o no tienen para estudiar, yo capaz el día de mañana no tenga para pagar para estudiar y voy a tener que estar manguendo en la calle. (Estudiante mujer, 16 años, 2011)

Pasado-futuro, ambas fuerzas se encuentran aquello a lo que se teme que amenaza con repetirse, que inhabilita centralizarse, como señala ese vecino, pero también amenaza la posibilidad en sí de soñar. Estudiar aparece como lugar clave de esa trama. La complejidad de estos relatos no previene de las lecturas dicotómicas que oscilan entre el optimismo romántico y el fatalismo nihilista. Vivir el presente o arriesgarse a pensar deliberadamente en el futuro. "No pienso en eso", "vivo el presente", "yo que sé", son expresiones que recurrentemente se escuchan no solo en estos espacios urbanos, pero sí adquieren aquí modulaciones especiales. Una suerte de presentificación que nos llama a vivir el hoy, y que para estos jóvenes es más bien la línea de la que fugar. Permanecer en el presente es no tener futuro y este debe ser conquistado.

Cuando se piensa el presente lo primero que aparece es la referencia al futuro e inmediatamente el pasado y lo que sufrieron; el deseo de tener lo que nunca tuvieron, pero, principalmente, la prudencia. Desean desde y en su presente, uno que no desconoce el pasado y exhibe sin rodeos dónde están parados, porque a pesar de su corta edad, han atravesados situaciones y experiencias muy dolorosas y traumáticas. Son prudentes, esperan en las condiciones en las que viven, y desde allí desean ese porvenir que imaginan desde un lugar de la *urbe* que *per se* está en entredicho:

¿Cómo te imaginas tu futuro?

Un futuro lindo, no me voy a imaginar un futuro feo, obvio que no... (Se ríe) la verdad que sufrí mucho para imaginarme un futuro horrible. (...) Quiero tener mi casa y mi familia. Nunca tuve una casa, va tuve una, pero no la tengo. Cuando mi abuela se murió esa casa iba a ser mía pero mi papa no se hizo cargo de la casa ni de mí. Pero no quiero pensar en eso, la pase mal. (Estudiante mujer 17 años, 2013).

Conocen las posibilidades que tienen de imaginar otros futuros y son conscientes de que éstas se encuentran en entredicho. El presente aparece, así, como apuesta, "*quién soy*" se entreteje con "*quién quiero ser*":

Puse la palabra futuro porque quiero tener un futuro, puse la imagen de la tierra y la palabra tierra porque es nuestro planeta y tenemos que cuidarlo, la palabra éxito porque quiero tener éxito en mi futuro. (Estudiante varón 16 años, 2011).

Así, como en tantas otras oportunidades, los jóvenes se presentan afirmando lo que desean y sueñan. No se quedan “cobijados” en las imposibilidades que presenta el lugar donde nacieron, sino que luchan por conquistar eso que aparece sino negado, por lo menos resquebrajado. Es por ello que recurrentemente aparecen sus deseos y sueños en primer plano, al momento de presentarse y decir ese quién soy que modula como de dónde soy, como en la frase con la que iniciamos este capítulo:

Soñamos...con viajar, estudiar donde quiera que vayamos, navegar, viajar en coche, una casa propia, estudiar con toda la fuerza, nos gustaría que todos tengan una sonrisa todos los días, queremos vivir en José León Suárez y que este más lindo, pensamos en las dificultades que tiene el planeta. (Presentación grupal, año 2011)

Nos encontramos, no sin vacilaciones, con relatos que escapan de las explicaciones nihilistas y de las visiones apocalípticas. En las expresiones de los estudiantes aparece, por un lado la historia sedimentada pero también quebrada que dejó a sus padres y en muchos casos a sus abuelos viviendo en la villa que ahora es su barrio, su casa, su lugar. Por el otro nos encontramos con las líneas que involucran la configuración de la vida de las grandes metrópolis en el segundo decenio del siglo XXI y que encuentran en estas terceras generaciones queriendo y planeando cómo vivir. Se trata de quienes dejaron su lugar (sus padres, abuelos) y encontraron en estos espacios un lugar. Nos encontramos con este lugar pero en las palabras de quienes nacieron en el barrio, quienes escuchan de sus padres que décadas atrás ese barrio, hoy superpoblado, era un total, un bañado. Para ellos que viven allí ese campo hoy devino su territorio que, también, saben se realiza en la excepción que involucra vivir en los bordes, simbólicos, de lo urbano.

3.3. Más allá del voluntarismo y la autoayuda

Por momentos la perplejidad por lo que vendrá ocupa el primer plano en estos relatos. Pensar el futuro en estos contextos, también contiene los “no sé”, las incertidumbres, las inseguridades, las preocupaciones y las dudas que implican imaginar el devenir en lugares donde la urgencia es resolver el presente y sus

complicaciones. Conseguir trabajo, comer, tener agua potable, sacar turnos para el hospital, las lluvias y el barro, los tiroteos. Sin embargo, esos "no se" no son simples "no quiero", estos/as jóvenes cargan de sentido la imposibilidad de prever y el desánimo que provoca, y lo transforman en presentes rellenos de futuro:

-Yo digo sí, que me gusta, que esto que el otro pero capaz que el día de mañana anda a saber que se va a hacer de mí el día de mañana, digamos ¿no? Capaz que no tengo para pagar el estudio (...) Por eso no tengo tanto interés en eso, por eso escucho no más porque yo he visto alguna gente, chicos que dicen, que dijeron que van a estudiar yo que se maestra, que esto que el otro y cuando son más grandes viven en la calle o no sé.
-En realidad te gustaría pero tenés miedo de que se te pinche el globo.
-Exactamente. (Estudiante mujer 16 años, 2011).

Se trata de un "no sé", que no niegan la posibilidad de soñar pero que saben desde y dónde de sueñan. Saben que cuesta vida vivir en estos barrios y entonces la conquista de futuro se realiza en el barro del barrio. "Ahora, es hoy", deviene estrategia de vida y lucha. Los jóvenes se ubican más allá de los relatos de emancipación y utopía romántica pero también discuten con la lógica gerencial y del empoderamiento. Saben que tanto su presente como su futuro no dependen de su voluntad. Saben dónde viven y desean a sabiendas. Construyen un presente cargado de sueños y proyectos y allí ofrecen otros modos de pensar el devenir de la subjetividad en estos espacios urbanos.

Los estudiantes escapan del tu puedes que reclama trabajar la voluntad, la resiliencia, empoderar sujetos cuyas autoestimas se evalúan deprimidas. Alejándose de ambas los jóvenes en la escuela hacen una lectura política del espacio urbano, del devenir villa y del devenir sujeto en las villas del sur global. Saben qué implica vivir allí y que eso que ellos son, quieren y pueden ser, se realiza en ese escenario. Como hablaban entre sí dos jóvenes mientras caminaban con nosotros en una zona céntrica de la ciudad, refiriendo a otras dos chicas de su misma edad pero que ellas reconocían como proviniendo de otro barrio: "miralas, ahora no estamos tan diferentes pero en un par de años nosotras vamos a estar arruinadas". No había recelo, ni negación, ni desaliento, simplemente -y quizá también desgarradamente-, el reconocimiento de las líneas de fuerza que ensamblan ese mapa político que es individual y social a la vez, y que ellas saben hará

que sus cuerpos más tempranamente se vean arruinados. Muchas de las estudiantes entrevistadas durante 2011, en la actualidad son madres, han abandonado la escuela, y siguen pensando en clave futuro pero ahora en aquel que se abre para sus hijas/os: “*Yo quiero terminar la escuela, yo quiero un futuro para mi hija*” (Estudiante, 18 años 2015).

Este soñar despierto (Bloch, 2004) no es romántico pero, especialmente, no esconde las escasas posibilidades que presenta el contexto en el que viven y estudian. Sueñan con terminar el secundario, para ser y tener y después verán. Ese desear tener, aparece cargado de sus historias, del deseo de lo que nunca pudieron conseguir sus familias, su casa, un futuro lindo, sonreír. Es en este desear que tanto pasado como futuro acecha. Pasarla mal, sufrir hambre, frío, los impulsa a soñar sin dejar de tener presente los riesgos que se corren.

-¿Te pones a pensar en el futuro?

-¿En lo que quiero ser? O ¿en lo que quiero tener? Sí, me pongo a pensar, muchas veces. Lo pienso y lo sueño. Pero es algo que no... A veces sueño y vuelo mucho, me voy. Pero no. Si lo sueño, si lo pienso, pero hasta que no termine el colegio (...) Ahora mi meta es llegar a terminar el colegio (...) No sé, van a pasar muchas cosas todavía. (...) Seguir siendo cada vez mejor. (Estudiante mujer 17 años, 2013).

Hoy pueden decir qué quieren pero con el mañana viene otra cosa. Saben que la lógica del esfuerzo y la voluntad para progresar es solo una parte de la posibilidad de ese centralizarse de la que hablaba más arriba el vecino. Son prudentes en el desear, y no por ello dejan de hacerlo. No son ingenuos tienen los pies sobre la tierra porque no es la baja autoestima sino una muy alta, aquella que les permite salir al ruedo en vistas de eso que esperan conseguir. En rigor, es gracias a esos yo que devienen fortalecidos que siguen deseando, peleando por ese lugar para sí y para sus hijos. Así, parecería, que solo siendo conscientes de cuán difícil es su camino, pueden ir construyendo desencantadamente algunas de sus esperanzas:

-¿Que significa que vas a hacer lo que venga?

-Lo que venga, lo que pinte, hago cualquier cosa, listo, espero terminar el secundario, porque algunos dicen voy a ser abogada, abogada (cambia la voz) y terminan limpiando cualquier cosa. Póngale, yo voy a ser abogada cuando sea más grande y todo eso (cambia la voz) y después terminan lim-

piando pisos en una casa. No sé yo espero terminar el secundario y voy a hacer lo que pinte. No me gusta decir que voy a hacer, yo voy espero terminar el secundario y voy a hacer lo que venga. (Estudiante mujer 17 años, 2013)

El desencanto que muchas veces se cuele en estos relatos es resultado de aquella mirada que ha visto demasiado y que hace que a los 18 años se haya dejado de ser joven. Aparece, entonces, una melancólica conciencia de que el mundo de vez en cuando puede ser encantador y el desencanto se vuelve entonces un oxímoron. El desencanto, que habita y atraviesa los relatos de futuro en estos espacios urbanos, corrige a la utopía y refuerza su elemento fundamental, la esperanza de forma tal que deviene irónica, melancólica y aguerrida.

Las formas exploradas aquí, aquellas que dan cuenta de cómo los sujetos piensan, desean y sueñan futuros nos ofrecen un otro modo de acercarnos a pensar estos espacios urbanos. Escapando de las lógicas gerenciales y los tips para decir cómo vivir en estos barrios. Son jóvenes, estudiantes adolescentes que han vivido, que saben que han vivido incluso exceso de vida y desde allí se paran para conquistar un futuro que amenaza como pasado. En esta lucha la escuela tiene un lugar clave.

3.4. La escuela como posibilidad de futuro

Los relatos de futuro involucran una pluralidad de sentidos, coexistencias y multiplicidades⁶, que muchas veces parece inasibles, y son más una pluralidad silenciosa que grandes acontecimientos (Deleuze, 1986). En todos los casos y a pesar de la mala prensa que tiene la escuela ésta tiene un lugar clave. Los/as estudiantes entrevistados señalan sin rodeos para que van a la escuela, qué rescatan del paso por ella y cuál es su papel en sus vidas.

-A la escuela vas a estudiar. (...) El colegio te abre muchas puertas. A mí me gusta ir a la escuela.

-¿Para qué crees que sirve ir a la escuela?

Para tener una educación, conocimiento, para ser libre, porque si no tenés educación y conocimientos en la sociedad no sos nadie. No sos alguien. Se me hace que tenés que conocer, porque si no viene cualquier otra persona y puede pisarte la cabeza. Es así, y el colegio te enseña a enfrentarte a la

vida. Te enseña a defenderte. Y a ser alguien. (Estudiante mujer 17 años, 2013).

Ser alguien en algunos casos es tener, deseo de mercancía, marcas, lujo y dinero. En los ya devenidos clásicos planteos del capital humano, hay una ligazón sine qua non entre educación, ingresos y progreso. La noción de empleabilidad tan cara a nuestro presente ha revitalizado estas ideas (Grinberg y Langer, 2014). Sin embargo, para los estudiantes aun cuando el deseo de mercancía está presente, la escuela aparece en otro lugar. Pensar, defenderte y elegir son algunas de esas modulaciones. Lejos de las imágenes románticas los jóvenes saben que querer no siempre es poder. Asimismo y más allá de la lógica instrumental la escuela es pensada y valorada como un espacio que abre otras posibilidades. Aparece como ese lugar desde donde conquistar y reinscribirse y a la vez fugar de los presagios que los condenan a vivir en un eterno presente. Así concebido, el tiempo futuro deviene espacio a conquistar, y crean estrategias que incluyen a la escuela y la educación tensionando la lógica utilitaria e imaginando otras posibilidades para ellos/as y su futuro. Ningún/a estudiante va a la escuela, sin esperar nada, sin creer que algo puede ocurrir/les, sin tener la convicción de creer en lo que hace:

-¿La escuela tiene que ver con tu futuro?

- Sí, porque gracias a ella podría llegar a tener la casa, que podría llegar a tener, llegaría a formar lo que seré en su momento (...) Gracias a la escuela, tendría todo lo que te dije. Por eso sigo la escuela, y también porque me gusta. (...) Es lindo poder comunicarse con la gente, tener conocimientos, aprender de lo que la otra persona sabe, o que la otra persona aprenda de lo que vos sabes. (Estudiante mujer 17 años, 2013).

Esta estudiante empieza hablando de lo que va a tener y en breve su texto se bifurca valorizando la posibilidad de comunicarse, de aprender, tener conocimiento y ofrece un modo de pensarse, a la escuela y su barrio de una forma que altera los términos de cómo solemos pensarlos. Un plus que se presenta como una bifurcación y reagenciamiento, que no constituyen actos radicales (Youdell & McGimpsey, 2015), pero que constituyen pequeñas conquistas diarias, claves para la vida los estudiantes y desde ya para estos barrios. Es con la invasión silenciosa de lo ordinario de Bayat (2000) con lo que nos encontramos.

4. A modo de reflexiones finales

Desde fines del siglo XX al compás del crecimiento de las megaciudades y de los espacios urbanos hiperdegradados, se han visto revitalizados tanto los relatos que asocian a estos sectores de la urbe con el crimen y la degradación como aquellos que procuran mostrar cómo en estos barrios hay gente honrada, buena y trabajadora. Probablemente la película *Slumdog Millionaire* constituye uno de los ejemplos más precisos de esta tensión. A la par que presenta una megaciudad subsumida por malandras, basura y contaminación cuyos hijos están condenados a la misma suerte, el héroe se destaca porque a pesar de esas condiciones en las que nació consigue hacer otra cosa con su vida.

Se trata de una estructura argumental que aunque, no de un modo menos sencillo que lo que parece, expresa los modos en que vemos y pensamos a estos barrios y sus habitantes. En ambos polos de estas líneas de enunciación nos encontramos con la responsabilidad de los individuos por la suerte que sus vidas corren. Se es responsable del devenir criminal y se es también responsable del devenir héroe, exitoso. En ambos casos una, ya no tan *sui generis*, ética fundada en la lógica del "tú puedes ser quien quieras ser" funciona como horizonte de sentido. De hecho se funden en una misma argumentación que encuentra en la noción de resiliencia un modo convincente de apelar a la agencia de sujetos y de los barrios que, en rigor, sólo se hacen gracias a ella.

Nos encontramos en aquello que los jóvenes señalan sobre sus vidas, la trama de su barrio. Pero y como señalamos hay un algo más que es clave resaltar. Hoy, entre tanto descontento, desconcierto y falta de referencias, todo nos inquieta. El tiempo nos abruma, nos pasa por encima y el presente a veces aplasta. Pensar futuro puede significar una vía de escape, una forma de fugarse, en la construcción de nuevas referencias para un mundo sin referencias.

Es en este marco que hemos tensionado las miradas que pesan sobre los jóvenes en general, pero principalmente sobre aquellos que viven en contextos de extrema pobreza urbana. Nihilismo no significa no-ser, sino valor de nada (Deleuze, 1986). "La vida toma un valor de nada siempre que se la niegue, se la desprecia" (Deleuze, 1986: 207). Contra todo vacío nihilismo estático, señala Bloch

(2004), hay que proclamar aquí: también la nada es una categoría utópica, si bien una categoría en extremo anti-utópica.

Hasta ahora solo se reconocieron como utopías las utopías sociales de forma tal que este concepto, según Augé (2012), se ha angostado inadecuadamente, quedando limitado a lo político, con un carácter predominantemente abstracto y arbitrario. Habitualmente, la utopía como el apocalipsis suelen ser pensados como desenlace. Sin embargo, hay muchísimas razones para dudar de esta afirmación. Apocalipsis, en griego, significa revelación, descubrir y no catástrofe, destrucción y ruina del mundo como suele ser pensado. Presupone una concepción lineal del tiempo, con un inicio que fluye hacia un fin. Esta imagen del tiempo, característica de la religiosidad judeocristiana, se contrapone a la imagen cíclica del tiempo que se repite y retorna (Magris, 2001). En esta misma dirección, el desencanto es entendido como razón para no querer cambiar el mundo. Sin embargo, Don Quijote necesita de Sancho Panza y viceversa (op.cit).

Los relatos de futuro, tal como los describimos, resisten y defienden a la utopía y el desencanto como trinchera. En esta dirección, utopía no implica una afirmación ingenua y optimista de un futuro ideal, sino la proyección desde un presente que genera desencanto e insatisfacción. Así como otras cuestiones que en ocasiones pueden no decirse cotidianamente, pero que si circulan en silencio, el futuro solo logra irrumpir en palabras, entre la utopía y el desencanto, entre la rabia y la ilusión. Entre la esperanza y el bajón:

“En las líneas de fuga tan sólo puede haber una cosa: experimentación-vida. Y como no hay ni pasado ni futuro, nada se sabe de antemano. Eso de decir «Así soy yo», se acabó. Nada de fantasmas, sino programas de vida que se modifican a medida que se hacen, que se traicionan a medida que se abren paso, como orillas que desfilan o canales que se distribuyen para que corra un flujo (...) Los programas no son manifiestos, y menos aún fantasmas, sino puntos de orientación para conducir una experimentación que desborda nuestra capacidad de previsión” (Deleuze, 1980: 21-22).

Los relatos de futuro dan cuenta de ese devenir de la subjetividad en estos espacios urbanos bordes de las metrópolis del sur global. Escapan de ese nihilismo, pero también del “tú puedes” que demanda resiliencia y autoestima, naturalizando y culpabilizando a los pobres por su pobreza. Este espacio urbano que se

realiza en la excepción, en el vivir en los bordes de lo urbano, se trama entre el acecho y la protección. El futuro nunca deja de estar tensionado por el pasado y por el presente. Fugar del futuro a veces implica detenerse en el presente, hacer pie en él. En esas tensiones los estudiantes ensamblan otros modos del devenir villa y del devenir sujeto en las villas.

Recibido: 04/05/2016

Aceptado: 11/08/2016

Notas

¹ Al respecto ver: Futures Research Quarterly, Research Committee on Futures Research RC07 (<http://www.isa-sociology.org/rc07.htm>)

² Textos como los de Adorno respecto de la posibilidad de escribir poesía o la educación después de Auschwitz constituyen puntos nodales de esa preocupación.

³ El profeta, para Deleuze, es aquel que se queja de lo que le ocurre, se lamenta y no siempre sabe lo que quiere decir.

⁴ Desde Locke, Kant, Rousseau, Condorcet, Durkheim y/o un autor latinoamericano como Sarmiento, entre tantos otros, han encontrado en la educación el camino para la mejora y progreso de la sociedad.

⁵ Gilles Deleuze con Toni Negri. *Magazín Dominical*. Nro. 511 "Dossier Deleuze-Guattari", 7 de febrero de 1993, pp. 14-18.

⁶ "No hay ningún acontecimiento, ningún fenómeno, palabra ni pensamiento cuyo sentido no sea múltiple: algo es a veces esto, a veces aquello, a veces algo más complicado..." (Deleuze, 1986: 11).

Bibliografía

AUGÉ, M. (2012) *Futuro*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.

ARABINDOO, P. (2014) "Urban design in the realm of urban studies". In CARMONA, M. (Edit) *Explorations in Urban Design, An Urban Design Research Primer*, London, Ashgate.

BAYAT, A. (2000) "From 'dangerous classes' to 'quiet rebels': the politics of the urban subaltern in the global South". *International Sociology* 15.3, 533-57.

BLOCH, E. (2004) *El principio esperanza I*. Editorial Trotta, Madrid.

CRAVINO, M. C. (2009) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales. Los polvorines*. UNGS.

DELEUZE, G. (1980) Flammarion. Pre-textos. Valencia, España.

DELEUZE, G. (1980) Mil mesetas. PRE-TEXTOS. Valencia, España.

DELEUZE, G. (1986). Nietzsche y la filosofía. Anagrama. Barcelona.

DELEUZE, G. (1989) *Périclès et Verdi* (La philosophie de François Châtelet), Minuit, París, 1988, pp. 19-20; trad. de U. Larraceleta y J. Vázquez, Pre-textos, Valencia, 1989, pp. 19-21.

DELEUZE, G. (1993) "Entrevista". *Magazín Dominical*. Nro. 511 "Dossier Deleuze-Guattari", febrero 7, pp. 14-18. Traducción: Edgar Garavito. Versión francesa disponible en: <http://lesilencequiparle.unblog.fr/2009/03/07/controle-et-devenir-gilles-deleuze-entretien-avec-toni-negri/>

DELEUZE, G. (2004), *L'Abécédaire de Gilles Deleuze, by Pierre-André Boutang, interview with Claire Parnet*, Éditions Montparnasse, Paris.

DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (1995) *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós, España.

- DELEUZE, G. & PARNET, C. (2007) *Dialogues II*. New York, Columbia University press.
- GRINBERG, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.
- GRINBERG, S. (2011) "Gubernamentalidad, pedagogía y subjetividad: Políticas de escolarización y territorio en las sociedades de gerenciamiento" en HILLERT, F., AMEJEIRAS, M. Y GRAZIANO, N. (Comp.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- GRINBERG, S. (2012) "Agamben, Biopolitics and Shantytowns in the Buenos Aires Metropolitan Area: From Colony to Colonised. In SVIRSKY, M & BIGNALL, S. *Agamben and colonialism*. Edimburgh, Edimburgh University Press.
- GRINBERG, S., GUTIERRES, R. Y MANTIÑAN, L. (2012) "La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados". *Espacios nueva serie. Estudios de Biopolítica* N° 7 – 2012, 154-172.
- GRINBERG, S. (2013) Researching the pedagogical apparatus: an ethnography of the molar, molecular and desire in contexts of extrem urban poverty. COLEMAN & RINGROSE (ed.) *Deleuze and Research methodologies*. Edinburgh, Edinburgh.
- GRINBERG, S. Y LANGER, E. (2014) "Struggling for Knowledge in times of cognitive capitalism: youth and school in contexts of urban poverty". *Knowledge Cultures, Vol. 2*, New York, 152 - 171
- HICKEY-MOODY, A. (2013). *Youth, Arts, and Education: Reassembling Subjectivity through Affect*. New York, Routledge.
- MAGRIS, C. (2001) *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Editorial Anagrama. Barcelona, España.
- MANTIÑAN, L (2013). "Sujetos y basura en el conurbano bonaerense". *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social*. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- PREVOT SCHAPIRA, M. F. (2001) *Buenos Aires: métropolisation et nouvel ordre politique*. Hérodote. 101, 122-152.
- ROSE, N. (1996) "The death of the social? Re-figuring the territory of government", *Economy and Society*, Vol. 25, Issue 3, 327-356.
- ROY, A. (2011) "Slumdog Cities: Rethinking Subaltern Urbanism". *International Journal of Urban and Regional Research*, vol.35, no.2, 223-38
- YOUDELL, D. & MCGIMPSEY, I. (2015) "Assembling, disassembling and reassembling 'youth services' in Austerity Britain". *Critical Studies in Education*, 56(1),116-130.

El problema de la interpretación del contexto en el estudio de los conocimientos infantiles en la antropología y la psicología constructivista*

The Interpretation of Context in the Studies of Children's Knowledge

*Axel César Horn ** - Paula Nurit Shabel ****

*Mariana García-Palacios **** - José Antonio Castorina ******

Resumen

El artículo revisa el alcance y el significado de la categoría de contexto en la investigación psicológica y antropológica, con el fin de profundizar en el análisis de las relaciones entre la construcción de conocimiento infantil y el contexto en el que se lleva a cabo. Se exploran las dificultades meta-teóricas, teóricas y metodológicas que se presentan al analizar la definición del concepto y se sugieren modalidades de colaboración entre los campos de la antropología y la psicología constructivista, modificados a la luz de las reflexiones realizadas, para el estudio de las relaciones entre las construcciones de conocimiento y las prácticas sociales.

Abstract

This article examines the concept of context, its scope and meaning in the psychological and anthropological research, in order to achieve a better understanding of the relationship between the children's constructions of knowledge and the context in which they take place. This work explores the meta-theoretical, theoretical and methodological complexities that arise when the concept is analyzed in the two disciplines. It also suggests some collaborative strategies between the anthropological and constructive psychological fields, modified by the revision made on them, for the investigation of the relationship between the constitution of knowledge, and the social practices.

Palabras Clave: Contexto; Conocimiento infantil; Antropología; Psicología

Key words: Context; Children's knowledge; Anthropology; Psychology

HORN, A. C., SHABEL, P. N., GACRÍA-PALACIOS, M. Y CASTORINA, J. A. (2017) "El problema de la interpretación del contexto en el estudio de los conocimientos infantiles en la antropología y la psicología constructivista", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 253-272.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto UBACyT 20020130100256BA Investigaciones Empíricas Sobre El Conocimiento De Dominio Social Y Sus Implicancia Teórico-Metodológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (director: José Antonio Castorina; codirectora: Alicia Barreiro).

** Mgter. y Lic. en Psicología. UBA – UN Gral. Sarmiento – UNLP.

E-mail: horn_a2@hotmail.com

*** Prof. y Lic. en Ciencias Antropológicas (UBA) - Becaria doctoral de CONICET.

E-mail: paulashabel@gmail.com

**** Prof. y Lic. en Ciencias Antropológicas (UBA) - Becaria doctoral de CONICET.

E-mail: mariana.garciapalacios@gmail.com

***** Doctor Educación (UFdoRGS). UBA – CONICET.

E-mail: ctono@fibertel.com.ar

Introducción

Hace más de 10 años, nuestro equipo de investigación acerca de la construcción de conocimientos sociales en los niños y niñas parte, en sus indagaciones, del supuesto teórico de que la construcción de conocimiento se realiza en contexto. Ahora bien, revisando la bibliografía existente acerca de estas problemáticas, consideramos que pese a que la gran mayoría de los estudios recurre a la noción de contexto, no se ha explicitado suficientemente su alcance y límite. En este sentido, creemos que se ha extendido el uso del concepto sin que se elucide qué implicancias tiene cada una de sus definiciones posibles a la hora de analizar su vínculo con la construcción cognoscitiva. El contexto aparece, parafraseando a Althusser (1967), como concepto en estado práctico. Es por ello que consideramos necesario plantear una discusión sobre el significado de esta categoría, y sobre los problemas que deja abiertos en la investigación psicológica y antropológica. Es decir, cuáles son las dificultades metateóricas, teóricas y metodológicas que se presentan al analizar la definición del contexto.

Con este fin, intentamos examinar con cierto rigor qué es el contexto, cuál es su alcance y qué vinculaciones mantiene con las "construcciones individuales". En este artículo recurriremos a algunos desarrollos de la antropología y la psicología dedicados a la construcción de conocimiento infantil. Consideramos que es importante reflexionar sobre el modo en que esta noción se introdujo en sus cuerpos teóricos y metodológicos, para luego emprender una comparación crítica. En términos muy generales, puede afirmarse que si en las teorías antropológicas la preocupación por el estudio del "contexto" ha sido central desde sus inicios, en la psicología clásica del desarrollo esta preocupación pasó a segundo plano al concentrar los esfuerzos por dilucidar los aspectos más individuales y aquellos considerados universales de la construcción cognoscitiva. Por otro lado, si nuestra intención es estudiar la construcción de conocimiento *en contexto*, la tradición de estudios sobre la construcción cognoscitiva de la psicología del desarrollo, debe ser recuperada y reexaminada a la luz de esta nueva problemática. En este sentido, nuestra intención última es arribar a un marco común de análisis con los aportes de ambas disciplinas.

El problema que desarrollaremos aquí es cómo fue utilizada la noción de contexto en las investigaciones de cada disciplina y, particularmente, si sus caracterizaciones tienen similitudes o se trata de versiones muy diferentes, habida cuenta de que el concepto se caracteriza por una notable pluralidad de significados. Estas reflexiones se sitúan en la línea de argumentaciones que venimos realizando en trabajos anteriores, que se ocuparon de las relaciones entre los conocimientos infantiles y las prácticas sociales en ambas disciplinas (García Palacios y Castorina, 2010 y 2015; Horn y Castorina, 2010; García Palacios, Horn y Castorina, 2014 y 2015).

Abordaremos esta cuestión: en primer lugar, caracterizando cómo ha sido entendida esta noción en psicología. En segundo lugar, estableceremos los significados que le han sido otorgados al contexto en antropología. En base a las consideraciones anteriores, analizaremos las relaciones posibles entre el contexto y la construcción de conocimientos. En este sentido, defenderemos las ventajas de asumir que el primero restringe o hace las veces de un catalizador para el segundo, incluso en los procedimientos metodológicos. Finalmente, sugeriremos algunas modalidades de colaboración entre los campos disciplinares modificados.

1. El estudio del conocimiento en la psicología del desarrollo y el lugar del contexto

En la psicología del desarrollo clásica el contexto no ha sido seriamente considerado en la mayoría de los casos. Según Lave (1996), aunque las psicologías que han estudiado los procesos cognitivos individuales puedan incorporar en su análisis la consideración del contexto, éste sería un frustrado "perfeccionamiento", ya que todos sus supuestos se basan en el estudio de los procesos internos e individuales. De esta manera, su relación con el contexto sería exterior, artificial y sería simplemente un agregado a posteriori.

Particularmente, estas consideraciones constituyen una advertencia para la psicología constructivista de Piaget, que no consideró las condiciones contextuales al estudiar los desarrollos de los sistemas de conocimiento. Así, aunque Piaget no estudió explícitamente las relaciones entre los procesos

individuales y el contexto social, es posible reconsiderar su perspectiva y dar un lugar destacado a las relaciones entre los contextos y la construcción de conocimientos. De este modo se hace consistente con su perspectiva relacional que, convenientemente modificada por los psicólogos postpiagetianos, puede dar lugar a introducir el contexto en la elaboración de ideas sin que ello constituya un añadido extraño y artificial a la propia teoría (Psaltis; Duveen y Perret Clermont, 2009) como sugiere Lave.

En los primeros trabajos de Piaget (1932) encontramos aproximaciones a la problemática en cuestión, sin que puedan ser consideradas como un estudio propiamente contextual. Para él, existían dos formas de relaciones sociales que influían en el pensamiento de los sujetos: por una parte, las relaciones basadas en el respeto unilateral, asimétricas, que tenían el efecto de promover un pensamiento egocéntrico y una moral heterónoma. Por otra parte, las relaciones entre pares, basadas en el respeto mutuo, eran consideradas las únicas que permiten a los niños romper con el pensamiento egocéntrico, abriéndoles paso a la autonomía moral y las operaciones. Es decir, que el tipo de relaciones sociales de las que participan los niños son constitutivas de sus pensamientos.

Piaget sostuvo la existencia de una correspondencia entre pensamiento individual y las relaciones sociales, como "caras de la misma moneda" (Psaltis, Duveen y Perret Clermont, op.cit.), por ser expresiones diferentes de la misma coordinación de acciones. Siguiendo a los autores, se puede plantear que al suponer que el pensamiento es inescindible de las interacciones sociales, Piaget se evitó examinar lo específico de las relaciones sociales en juego. Más aún, no tuvo en cuenta los contextos culturales que limitaban y posibilitaban esos procesos cognoscitivos.

Este autor no abandonó a lo largo de la mayor parte de su obra la tesis de un desarrollo general debido a la actividad constructiva de un sujeto epistémico que permaneció independiente de los avatares de las condiciones específicas - sociales y culturales- en las cuáles se elaboraba el conocimiento. Justamente, la historia de la tradición de autores postpiagetianos se caracterizó por la emergencia de diferentes intentos por situar la construcción cognoscitiva en

situaciones que se pueden considerar como contextuales (Psaltis, Duveen y Perret Clermont, op.cit.). Estos autores identificaron tres generaciones de estudios que modificaron la tradición piagetiana original.

Una primera generación se vincula con el estudio de los conflictos socio-cognitivos (Doise, Mungny, y Perret-Clermont, 1975). Estas investigaciones pusieron de relieve que los conflictos suscitados en las interacciones sociales son tan importantes y constitutivos de conocimiento como los conflictos cognitivos. Particularmente, mostraron cómo el diálogo entre niños cuyo pensamiento expresaba diferentes niveles de conceptualización producía un avance en los sujetos de niveles menos avanzados en el desarrollo de una invariante operatoria. Tales descentraciones cognoscitivas eran suscitadas por el intercambio comunicacional con niños de niveles más avanzados. Es decir, no sólo podía explicarse el desarrollo cognoscitivo por los conflictos que el sujeto vivenciaba individualmente en los diferentes aspectos observados de una situación, sino que también debían tenerse en cuenta las inconsistencias que se producían en las interacciones con otros.

Una segunda generación de los estudios postpiagetianos (Schauber-Leoni, Perret-Clermont, y Grossen, 1992) "abre la caja negra" de las interacciones y las expectativas contextuales alrededor de estas interacciones. Esto es, muestra cómo el contexto de interacciones comunicativas entre entrevistador y entrevistado incide en las elaboraciones que hace el niño en ella, dejando de ser entendido como una interacción neutra culturalmente. Es decir, los niños, en su interacción comunicativa con el entrevistador interpretan, junto con las preguntas acerca del objeto, las intenciones del entrevistador.

Finalmente, una tercera generación abordó la construcción de operaciones intelectuales poniendo en juego las representaciones sociales que restringen la construcción de conocimientos. Estos estudios analizaron la intervención, por ejemplo, de las representaciones de género como condicionantes del proceso cognoscitivo. Así, mostraron que una niña de un nivel más avanzado en la adquisición de una noción tardará más tiempo y tendrá que recurrir a una mayor cantidad de argumentos para convencer a un niño de nivel menos avanzado. En

cambio, cuando se invierte la ecuación, es decir cuándo un niño con desarrollo más avanzado intenta convencer a una niña con desarrollo menos avanzado, lo logra más rápidamente. Las consecuencias de estos estudios serían, por un lado, que las representaciones sociales son parte de la elaboración cognoscitiva y la contextualizan, en el sentido de limitarla o posibilitarla; por el otro, el considerar al contexto más amplio de las representaciones sociales y las prácticas sociales modifica la noción misma de sujeto epistémico. Ya no estamos ante un sujeto abstracto, sino ante un actor social con sus expectativas e identificaciones. La actividad cognoscitiva estructura y es estructurada por las relaciones triádicas entre el objeto de conocimiento, el individuo social y los otros (Psaltis, Duveen y Perret- Clermont, 2009).

La preocupación por la incorporación del contexto en los estudios postpiagetianos también se sostuvo sobre la base de la influencia de las corrientes inspiradas en el pensamiento de Vigotsky. Sin embargo, como señala Cole (2003), aún dentro de la psicología cultural el concepto de contexto es polisémico y por ello ha dado lugar a confusiones dentro de las corrientes socio-históricas y la psicología cultural, e incluso a muy diversos enfoques. Dicho de modo algo simplificado, este autor sugiere dos principales versiones: una primera, que entiende el contexto como un ambiente exterior al individuo con el que este interactúa y lo influye en diferentes sentidos. En esta dirección se referencia tanto al "contexto familiar" como al "contexto histórico" que influye en el desarrollo psicológico. En la segunda versión, a la que adhiere el propio Cole (op.cit.), el niño y el contexto se constituyen mutuamente siendo las dos partes que, en sus relaciones, constituyen una totalidad. Siguiendo esta última perspectiva, la separación del niño y el contexto se hace muy discutible y presenta dificultades analíticas. De todos modos, continúa sin quedar definido cabalmente a qué se hace referencia con *contexto*.

Otros autores (Lave, 1996) que también se inspiraron en la obra de Vigotsky, desarrollaron la teoría de la actividad situada y sostienen que "los contextos son sistemas de actividad. Un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos (herramientas materiales y también signos y símbolos) en un todo

unificado (...) que incluye relaciones de producción y comunicación, distribución, intercambio y consumo.” (p. 30). Consideramos que esta perspectiva, a diferencia de la desarrollada por Cole, da mayor relevancia a las relaciones concretas entre los componentes de una totalidad dinámica, es decir, el sistema de actividad constituido históricamente. Especialmente, la propuesta de Lave (1996) es considerar las relaciones entre persona, actividad y situación como una sola unidad teórica.

En definitiva, aun teniendo en cuenta estos desarrollos conceptuales, la problemática de las relaciones entre contexto y construcción de conocimiento - tanto de estructuras operatorias como de conceptos específicos- sigue en pie. Nos preguntamos, ¿a qué llamamos precisamente contexto de la construcción cognoscitiva?; ¿cómo interviene el contexto sobre la producción?; ¿se trata de una influencia causal, de una simultaneidad, o de una condición de *contorno*?; otra cuestión podría ser ¿cuáles son las consecuencias de la explicitación de la noción de contexto para la metodología de una investigación? Estos interrogantes nos llevan a analizar con mayor profundidad el significado de la noción y de sus relaciones con la construcción cognoscitiva. De ahí que en el siguiente apartado reconstruiremos sucintamente los recorridos realizados por distintas escuelas de antropología, prestando atención a qué nos pueden aportar en cuanto a la definición de la categoría de *contexto*.

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de contexto? Sus alcances y límites en las teorías de la antropología

Desde principios del siglo XX, la antropología funcionalista desarrolló una idea de contexto que se tornó fundamental para el análisis de los rituales, las instituciones y la totalidad de la vida de *los Otros* en sus propios parámetros. Se consideró que para comprender a los *nativos* hubo entonces que viajar y convivir con ellos, estudiando *en contexto* los distintos grupos humanos. La observación directa pasó a ser, de este modo, el único método posible de investigación (Krotz, 1988). Desde los trabajos de Malinowski (2001), viajar a las aldeas, hablar los idiomas locales y vivir el día a día se constituyó como la base de la antropología

moderna poniendo en el centro de la escena los contextos de producción de los conocimientos que, sin embargo, no llegaron a conceptualizarse sistemáticamente como tales. Aun así, podemos inferir, sin embargo, que para esta corriente de pensamiento el contexto está íntimamente ligado a las leyes y las normas que regulan las distintas instituciones de una sociedad en tanto la hacen funcionar de una determinada manera. Cualquier acto individual o colectivo se lee en relación con las grandes regularidades que permiten la reproducción de cada grupo. El contexto, así, adquiere una forma homogénea a lo largo y ancho de cada cultura/sociedad con la que se trabaja. Es una totalidad externa en relación con el sujeto que pareciera no incidir en ella, más que para utilizar dichas reglas e instituciones como base de referencia del accionar individual. El suicidio, el matrimonio y la guerra se explican todos como fenómenos orgánicos de una realidad cultural determinada que hace de contexto en cada caso.

El particularismo histórico de las primeras décadas del siglo XX incorpora, por su parte, la variable histórica a los análisis, produciendo otra noción de contexto novedosa para la antropología. Boas (1981) y sus discípulos cuestionaron la idea de la herencia biológica como determinante e incluso condicionante del desarrollo humano y enfatizaron el devenir histórico particular de cada grupo como factor de influencia, sosteniendo que no era posible afirmar que exista alguna diferencia importante en la actividad mental atribuible a causas de herencia. Se postuló la universalidad del pensamiento humano y la diversidad cultural estaba asociada a las particularidades que cada grupo imprime de acuerdo con sus historias específicas.

Las corrientes estructuralistas explican los fenómenos sociales a partir de la comprensión de las estructuras mentales universales que exceden cualquier análisis contextual, pero también cualquier análisis histórico y particular de los pueblos. Levi-Strauss sostuvo que el pensamiento humano universal funciona categorizando el mundo en forma binaria y que cada grupo social *llena* esos compartimientos cognitivos con sentidos particulares. Podría pensarse que el contexto aparece aquí como el marco cultural que produce dichos sentidos del

mundo, moldeando las categorías del pensamiento con contenidos específicos, pero estos sólo son relevantes para la explicación de los mecanismos mentales de pensamiento.

Por su parte, la antropología simbólica que se desarrolló en los 60's a partir de los escritos de Geertz, hizo énfasis en el significado de los hechos sociales en los términos en los que los propios actores sociales *nativos* los interpretan. La disciplina se volcó entonces al estudio de los símbolos como entidades de sentido colectivas sin desdibujar en ellos a los sujetos productores de los mismos, como sí lo había hecho el funcionalismo. Aquí, el contexto podría entenderse como aquella trama de sentidos compartidos por un grupo que significa los *hechos sociales* de una forma particular, tal como explica Geertz (2001). Estos símbolos compartidos que conforman la cultura local en tanto "contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible" (p.78). La disciplina se dedicó entonces a interpretar sentidos para conocer los diversos contextos culturales.

Esta nueva mirada sobre la realidad acotó la noción de contexto que adquirió características más heterogéneas. Sin embargo, no alcanzó para llegar a reconocer las formas desiguales que adquieren las ahora particulares relaciones en los contextos cotidianos que estudia y aún los posibles sub-grupos dentro de cada configuración siguieron siendo presentados como todos armónicos¹.

En cambio, las desigualdades sociales fueron sistemáticamente estudiadas por las corrientes marxistas en antropología, que se desarrollaron sobre todo en la década del '70, aportando a la noción de contexto una perspectiva macro, atendiendo la existencia de una estructura social que genera desigualdades, ya sean de clase, de género, etaria, etc. (Boivin, Rosato y Arribas, 2006). En otro nivel de análisis, el contexto hace alusión a la cultura que le imprime una forma particular a esa opresión (Godelier, 1974). En este sentido, un gran aporte del marxismo al estudio del contexto es la introducción de la noción de escalas (Achilli, 2005). Al colocar al capitalismo en el centro de la escena mundial las investigaciones comenzaron a pensar el nivel local de relaciones que hacen a cada grupo social en diálogo con niveles más amplios de relaciones coloniales,

imperialistas, de comercio internacional, etc. que influyen necesariamente en la cotidianidad de dicho grupo: "la humanidad constituye un total de procesos múltiples interconectados y que los empeños por descomponer en sus partes a esta totalidad, que luego no pueden rearmarla, falsean la realidad" (Wolf, 2005, p.15). La idea de contexto en la disciplina se modificó entonces para incluir las historias y los presentes de dominación de cada grupo estudiado necesariamente inserto en múltiples redes de contacto que influyen en sus procesos de producción y reproducción social.

Siguiendo esta línea, ciertas corrientes, que también recuperan una tradición weberiana de las ciencias sociales, generaron un corpus teórico en relación con *la práctica/praxis*. La premisa del enfoque es que la estructura desigual es un escenario condicionante en el que se dan las disputas de poder, pero que también recupera el estudio de la agencia como productora, reproductora y transformadora de aquella estructura (Ortner, op.cit.). Entonces, al centrarse en las prácticas humanas sin perder de vista sus circunstancias de producción, la noción de contexto se profundiza para comprender tanto las condiciones materiales como simbólicas de un determinado grupo y las formas en las que estas interactúan en cada acción humana conformando los sistemas estructurantes de cada sociedad.

En síntesis, en antropología las menciones al contexto son múltiples. Si bien puede considerarse que el interés por estudiar diferentes problemáticas socioculturales *en contexto* aparece prontamente en la historia de la disciplina, no siempre han sido claros los significados y alcances que se le han dado al concepto: el contexto puede ser "la cultura", "las relaciones sociales", "las interacciones", "el sistema socioeconómico", etc. Sin embargo, consideramos que es posible retomar algunas cuestiones de las aquí presentadas y construir un nuevo interrogante: ¿qué aspectos debería incluir la definición del contexto si lo que nos interesa es estudiar sus vínculos con la construcción de conocimientos?

3. Psicología del desarrollo y antropología. Convergencias para el análisis de las relaciones entre el contexto y la construcción de conocimiento.

Habiendo expuesto algunas de las principales contribuciones de la psicología del desarrollo y la antropología, es posible establecer los significados principales de la noción de contexto a la hora de comprender los vínculos con la construcción de conocimiento.

En este punto, resulta valiosa la propuesta de Valsiner (2014), que distingue diferentes maneras que se han postulado para comprender las relaciones entre el contexto y los fenómenos psicológicos. En una versión, la atención se centra únicamente en los fenómenos psicológicos que se aíslan del contexto social, como puede verse en algunas lecturas literales de la psicología genética (Delval, 1989) así como las corrientes cognitivas (Hirschfel, 2002). Dentro de la antropología, también el paradigma evolucionista y las corrientes naturalistas mantuvieron una postura similar al considerar los desarrollos cognitivos escindidos de sus contextos, entendiendo que el pensamiento humano se determina por la raza a la que cada uno pertenece, en la que nace y transcurre la totalidad de su vida, más allá de las experiencias personales y las prácticas culturales e históricas.

De acuerdo con la segunda perspectiva descrita por Valsiner, las condiciones contextuales actuarían exteriormente al proceso psicológico determinándolo desde afuera. Aquí, los fenómenos culturales eliminan una relativa autonomía de los procesos cognoscitivos, ya que los determinarían, tal como plantean ciertas corrientes del culturalismo y sociologicismo. Así, por ejemplo, los estudios sobre socialización se han caracterizado por implicar una noción de sociedad como conjunto de reglas y sentidos que se supone existen independientemente de los individuos, los cuales son luego "socializados" (Pires, 2010) de manera pasiva. Esta perspectiva también sería compatible con la primera versión de Cole que desarrollamos en el primer apartado.

Estas dos perspectivas caracterizadas por Valsiner comparten un cierto reduccionismo: los fenómenos psicológicos son interpretados únicamente o bien

en términos de contexto o bien como mero producto de los propios fenómenos psicológicos. Estos enfoques presuponen un postulado ontológico escisionista, que ha caracterizado en buena medida la historia, tanto de la psicología del conocimiento como de la antropología clásica. Este es la separación tajante o dicotómica de los componentes de la experiencia con el mundo, sea el individuo de la sociedad, o la situación histórica, la naturaleza de la cultura. Por el contrario, Winegar y Valsiner (1992) se inspira en la perspectiva sistémica de Vigotsky, para plantear las condiciones que hacen posibles la dinámica de los cambios psicológicos en el campo semiótico. Así, argumenta en favor de una relación interactiva entre los fenómenos psicológicos y el contexto sociocultural, articulándolos en una mutua determinación, es decir, el contexto condicionando la vida psicológica y viceversa. Esta propuesta supera las dos primeras versiones, postulando las condiciones del vínculo de catalización entre fenómenos psicológicos y contexto, en el procesos semiótico que caracteriza a la psicología cultural. Se trata de condiciones que posibilitan y limitan la transformación de los significados.

La idea de catálisis permite pensar un contexto que no determina de modo lineal un desarrollo, pero que hace posible o refuerza una determinada dirección, es decir que ésta sólo se produce en presencia de ciertas condiciones materiales y simbólicas, a la vez que dichas condiciones no garantizan la dirección del pensamiento ni la acción, solo la posibilitan. Una de las aristas más originales de esta concepción es que esas condiciones catalizadoras pueden precisarse. Es decir, el contexto ofrece una condición para la transformación del significado que elaboran los sujetos, en tanto limitantes o posibilitantes de la actividad cognoscitiva. El contexto no determina el pensamiento, pero este no podría producirse del modo en que lo hace si no se dan aquellas condiciones de contexto.

Esta propuesta presenta puntos de acuerdo con el planteamiento de Toren (1993, 1994) para la antropología. Según esta autora, todos somos sujetos activos en las construcciones cognoscitivas "no solamente porque está en la naturaleza humana construir sentidos sobre todo aquello que nos afecte, sino

porque cada uno busca activamente información sobre la que pueda actuar la mente" (1996, p.61, traducción propia). Pero esa información está siempre mediada por las relaciones sociales en las que cada sujeto está inmerso. De este modo, ella contribuye al histórico debate disciplinar sobre las relaciones entre naturaleza y cultura y avanza afirmando que nuestra capacidad de producir cultura es innata a la vez que todo aquello que conocemos sobre nuestra naturaleza es un producto cultural y llega a sostener la necesidad de abandonar el debate en términos binómicos y producir una perspectiva superadora para los estudios de construcción de conocimiento. Para esta autora, el conocimiento es "producido en el desarrollo" no es innato ni impuesto desde el exterior (1994, p.977). O sea que, siguiendo a Piaget, los hombres y mujeres tienen la capacidad de simbolizar, y las mentes humanas funcionan generando conocimientos en tanto sentidos del mundo, Pero el aporte de Toren es que éstos están siempre "comprometidos con los sentidos que otros han hecho y están haciendo" (op.cit., p.979) por lo que debemos siempre analizarlos en el nexo de dichas relaciones. Así, se discute el enfoque de la socialización, mencionado anteriormente, ya que el análisis pasa a centrarse no en "la cultura" o "la sociedad" como conceptos abstractos, sino en personas que son a la vez sujetos activos e históricos y objetos de la acción de otros; producto y productores de significados que aun cuando pueden ser infinitamente variables, no son arbitrarios (Pires, op.cit.).

Toren, de este modo, postula su tesis en la cual niños y niñas mientras van aprehendiendo "la cultura de los adultos" también la van modificando. Esto le otorga un protagonismo novedoso a la infancia en la conformación del mundo social, que queremos rescatar como eje de las futuras investigaciones en ambas disciplinas. De este modo, se piensa el contexto en tanto *socialidad* -concepto que intenta aprehender los procesos sociales dinámicos en los cuales están insertas las personas (Pires, op.cit.)-, abriendo una dialéctica interesante entre los sujetos, que no pierden su agencia en la construcción de conocimiento, pero que se consideran atravesados por procesos sociales que generan sentidos del mundo, y sobre los cuales se construye conocimiento en una actividad necesariamente creativa (Toren, 1994). Entonces, no hay copias exactas de los

sentidos que se aprenden en la *socialidad*, hay apropiación con cambios mínimos, lentos (Wagoner, 2008) y siempre históricos que se desenvuelven en las relaciones sociales y son tomados de ellas, así como modificaciones de aquel sentido social². La pregunta por los procesos de construcción de conocimiento abre así el interrogante “por aquello que somos capaces de descubrir” en tanto hombres y mujeres sociales (Toren, 2012, p. 22, traducción propia) y se aleja de un análisis centrado en los posibles dispositivos de procesamiento de la información con los que actúa la mente humana individual, dado que es esta misma una constante producción social³.

Esta noción de contexto nos lleva a pensar que los sentidos construidos en cualquier escenario social son variables según cada sujeto, pero nunca arbitrarios porque llevan la marca de donde vinieron. A su vez en este análisis, la idea de contexto no se limita a las relaciones sociales y objetos presentes. En el trabajo de esta autora, los/as niños son sujetos históricos con un pasado colectivo que también se materializa en sentidos que circulan y que se apropian formando los conocimientos, incluso cuando los adultos no los dicen explícitamente y hasta los niegan. La historia se presenta en este esquema como “lo que pasó pero persiste, inherente en los productos de la acción humana” (Toren, 1990, p. 979), lo que significa que la concepción de contexto contiene una dimensión temporal que no debemos perder de vista a la hora de analizar los procesos de construcción de conocimiento porque tiene efectos concretos en la producción de sentidos. Aquello que significó un problema dentro de un grupo, que generó un conflicto y fue nocivo tendrá algo de esa carga en las siguientes generaciones, incluso, si nadie habla al respecto en forma clara y consciente. Sin embargo, esta carga negativa siempre se verá resignificada en cierta medida por los acontecimientos presentes.

En este sentido, Toren afirma que “cualquier ser humano es, en todos los aspectos de su ser, un producto transformador dinámico de su pasado y está situado en relación a todos los otros (jóvenes y viejos, vivos y muertos) cuyas ideas y prácticas están contribuyendo para estructurar las condiciones de su existencia presente” (2012, p.22). Con esto queremos resaltar el hecho de que el

contexto posee diversas escalas diacrónicas y sincrónicas que deben considerarse en los estudios cognitivos, tal como lo postularon los antropólogos marxistas descriptos anteriormente y tal como desarrollaremos en el siguiente apartado (Wolf, 2005).

Estos razonamientos abren preguntas por sus traducciones en clave metodológica, ya que las definiciones a las que podemos arribar con respecto al contexto inciden en nuestro modo de indagar los conocimientos que se producen en él. En este sentido, la apelación al contexto implica una transformación en la metodología, en lo referido, por ejemplo, a las unidades y las escalas del análisis.

Cabe aclarar que la elección de los procedimientos metodológicos depende no sólo del problema bajo estudio sino también del marco meta-teórico que se ha asumido. Si consideramos los estudios centrados sobre las actividades individuales independientes de los contextos discursivos o de los contextos de prácticas sociales (según las temáticas) hay una modalidad de unidad de análisis. En cambio, desde un marco epistémico relacional determinan la constitución de las unidades de análisis en la que sus componentes se definen en un sistema de interacciones. En este sentido, el hincapié está puesto, tanto en la psicología constructivista como en la antropología de la infancia, en construir articulaciones entre componentes antes disociados, como conocimientos individuales y prácticas sociales o contextos culturales. Dichas articulaciones consisten en las interrelaciones y/o antagonismos que son constitutivos de los enfoques adoptados por el investigador. Por ello, también se plantea que las unidades de análisis deben corresponderse con el problema a indagar.

En síntesis, se adopta en ambas disciplinas un mismo marco epistémico para recortar unidades de análisis, por lo que se vuelven metodológicamente compatibles: se constituyen unidades de análisis congruentes con el presupuesto teórico de que existe una relación dialéctica entre el sujeto y el contexto. De esta manera, la construcción de conocimiento individual y el contexto solo se comprenden en relación, en lugar de simples agregados. En este sentido, la dialéctica no es estrictamente una teoría sino una metodología para el abordaje de los problemas de la investigación. Este modo de examinar los procesos en

juego en el desarrollo no sustituye a los métodos específicos de investigación empírica en psicología y antropología, sino que es un instrumento para constituir la teoría. Se trata de una perspectiva que orienta la investigación científica y reelabora sus resultados. Desde este punto de vista, comprender un objeto de investigación equivale a ser consciente de una unidad concreta de las determinaciones opuestas que lo constituyen, en la totalidad de sus interrelaciones y las contradicciones que lo encarnan. De ahí que el estudio de un proceso de conocimiento en contexto debe abordar el movimiento de esa relación, reconstruyéndola según su historia y la complejidad de sus nexos. En este sentido, cobra valor las estrategias de investigación "en el campo", ya que son capaces de mostrarnos a personas insertas en relaciones sociales con otras personas y los efectos que estas interacciones necesariamente tienen sobre los individuos que construyen conocimientos (Pires, op.cit.). A su vez, esta perspectiva nos obliga a ver que los individuos no reproducen las pautas culturales aprendidas, sino que son reelaboraciones propias de cada sujeto las que se juegan en la praxis humana, reelaboraciones mediadas siempre por el contexto material y simbólico en el que dichas pautas culturales circulan.

Según lo planteado hasta aquí, las unidades de análisis de las relaciones entre conocimiento y contexto suponen una complejización: no se limitan a las interacciones entre sujeto y objeto, sino que se examinan tres componentes: el sujeto y el objeto de conocimiento, así como las prácticas sociales que sitúan la producción de conocimientos. En otras palabras, es preciso construir unidades de análisis que incorporen las particularidades de las ideas infantiles, en términos de los procesos de construcción de significados en una dialéctica de la integración y diferenciación conceptual; el objeto de ese conocimiento, que emerge o no de la propia experiencia social de los sujetos; las prácticas sociales realizadas en una institución determinada, con determinadas normas, o en un contexto social, que también incluye las representaciones sociales, no tratadas en detalle en este texto (García Palacios, Horn y Castorina, 2015).

Conclusiones

Este artículo ha revisado una de las cuestiones centrales para las ciencias sociales y humanas contemporáneas: cómo analizar de modo sistemático el contexto de la construcción de los conocimientos. Particularmente, se ha precisado el significado de dicho concepto para la psicología del desarrollo y para la antropología. Los argumentos y el análisis han conducido a defender tanto una tesis dialéctica para la relación contexto y conocimiento, como a asumir una posición metodológica que afirma unidades de análisis dinámicas en sus interrelaciones.

A partir de los puntos de encuentro de ambas disciplinas, podemos sintetizar ciertos postulados teóricos sobre los procesos de construcción de conocimiento de niños y niñas *en contexto*. Afirmamos que el contexto funciona como catalizador en tanto posibilita y limita la construcción de conocimiento de los sujetos y que un buen análisis del contexto no se compone solamente de las relaciones sociales que "se ven", sino también de todas aquellas dimensiones espacio-temporales que pueden no ser tan evidentes, pero que tienen efectos concretos sobre la realidad. Aseveramos también, que los procesos de construcción se producen en contexto, a la vez que los sujetos van transformando dicho contexto con los saberes allí producidos, generando una dialéctica que nos previene siempre de perder de vista la fuerza de la agencia en los desarrollos cognitivos. El contexto puede ser considerado un conjunto de relaciones sociales en constante movimiento, es posible insistir en que "son las prácticas sociales las que sitúan a los objetos a ser conocidos en sistemas previos de significación social" (García Palacios y Castorina, 2010, p.94). Esas prácticas limitan o posibilitan la construcción de conocimiento, generan o no intereses, búsquedas, profundizaciones o alejamientos de dichos procesos. Dicha tesis es compatible con la idea de catalización de Valsiner (op.cit.) y nos lleva a afirmar que el contexto influye no solamente en los sentidos que le damos al mundo, sino también en las definiciones de lo que vale la pena o no ser conocido, aquello a lo que se le presta o no atención, que genera o no curiosidad.

Aun así, el contexto sigue siendo problemático en muchos aspectos y abierto a revisiones conceptuales y metodológicas, especialmente en lo referido a la construcción y el análisis de datos de las investigaciones empíricas que se han propuesto la contextualización de las actividades de los sujetos. Por otra parte, subsisten dificultades en el análisis de contexto por su polisemia y sus usos en diversas disciplinas y corrientes, y por las distintas dimensiones de análisis a las que da lugar. Justamente, el diálogo que se ha emprendido entre las disciplinas pretende contribuir a precisar las caracterizaciones del contexto y establecer sus diferencias en función de la naturaleza de los problemas que se han planteado.

Recibido: 24/7/2016

Aceptado: 16/8/2016

Notas

¹ La antropología posmoderna surgida en la década del 80 llevó al extremo esta concepción interpretativa afirmando que cada interacción social produce un contexto de sentidos tan particular que se vuelve imposible de analizar salvo en la singularidad de cada uno. Así, el contexto se vuelve totalidad nuevamente, pero desde el polo opuesto al funcionalismo descrito más arriba porque el sujeto individual se vuelve epicentro único de generación de sentidos por fuera de toda generalidad social. Esto explica el hecho de que "en lugar de contexto los posmodernos hablan de intertextualidad" (Reynoso, 1991, p.55) aludiendo a lo narrativo de la etnografía como obra literaria más que como escrito científico.

² En este mismo sentido, en el campo de la antropología y la educación, Rockwell (1995 y 1996) propuso el concepto de apropiación, que da relevancia al entramado de sentidos que se construye entre los conocimientos que circulan en un espacio determinado (escuela, familia, etc.) y lo que los sujetos, conscientes o no, hacen con ellos según sus necesidades y posibilidades.

³ Toren denomina "modelo unificado de ser humano" a esta concepción de la mente humana que describe como una existencia intersubjetiva y no una función del cerebro (2012, p. 22).

Bibliografía

- ACHILLI, E. L. (2005) Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- ALTHUSSER, L. (1967) *La revolución teórica de Marx*, Siglo XXI, México.
- BOAS, F. (1981) "Curso de antropología general", *Boletín de Antropología Americana*, 3(2), 149-170.
- BOIVIN, M., ROSATO, A. Y ARRIBAS, V. (2006). Constructores de Otriedad. Buenos Aires: Antropofagia.
- COLE, M. (2003) Vygotsky and Context. Where did the Connection Come From and What Difference Does it Make?, Biennial conferences of the International Society for Theoretical Psychology, Istanbul, Turkey.

- DELVAL, J. (1989) "La representación infantil del mundo social" En: Turiel, E.; Enesco, I y Linaza, J (Comps.) *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-328), Alianza, Madrid.
- DOISE, W., MUNGNY, G., & PERRET-CLERMONT, A. N (1975) "Social Interaction and the development of cognitive operations", *European Journal of Social Psychology*, 5 367-383.
- GARCÍA PALACIOS, M. Y CASTORINA, J. A. (2010). "Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales de los niños". En Castorina J. A. (coord.) *Desarrollo del Conocimiento Social*, 83-111. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GARCÍA PALACIOS, M. Y CASTORINA, J. A. (2015). "El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología". *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 865-877.
- GARCÍA-PALACIOS, M., HORN, A. & CASTORINA, J. A. (2014) Prácticas sociales, cultura e ideas infantiles. Una convergencia entre la antropología y la psicología genética crítica. *Estudios de Psicología*, 36, pp. 211-239
- GARCÍA PALACIOS, M. Y CASTORINA, J. A. (2015). El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 865-877.
- GEERTZ, C. (2001) *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- GODELIER (1974) *Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas*, Siglo XXI editores, México.
- HIRSCHFEL, L. A. (2002) "¿La adquisición de categorías sociales se basa en una competencia dominio-específica o en transferencias de conocimientos?" En: Hirschfel, L. A. y Gelman, S. A. *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Volumen I. Orígenes, procesos y conceptos* (285-328). Gedisa: Barcelona.
- HORN, A. Y CASTORINA, J. A. (2010) "Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales." En: Castorina José Antonio (Coord.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría (191-214)*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- KROTZ, E. (1988) "Viajeros y antropólogos: aspectos históricos y epistemológicos de la producción de conocimientos antropológicos", *Nueva Antropología*, 9(33), 17-52.
- LAHIRE, B. (2006) *Espíritu Sociológico*, Manantial, Buenos Aires.
- LAVE, J. (1996): "La práctica del aprendizaje" En: Chaiklin, S y Leave, J (compas) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y contexto*, Amorrortu, Buenos Aires.
- MALINOWSKI, B. (2001) *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Ediciones Península, Buenos Aires.
- ORTNER, S. (1984) "Theory in Anthropology since the Sixties", *Comparative Studies in Society and History*, 26(1), 126-166
- PIAGET, J. (1932) *El criterio moral en el niño*, Morata, Madrid.
- PIRES, F. (2010) "O que as crianças podem fazer pela antropologia?" *Horizontes Antropológicos*, 34(1), 137-157.
- PSALTIS C, DUVEEN G, PERRET-CLERMONT A-N (2009) "The Social and the Psychological: Structure and Context in Intellectual Development", *Human Development*, 52, 291-312.
- REYNOSO, C. (1991) *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, Buenos Aires.

AXEL C. HORN - PAULA N. SHABEL - MARIANA GARCÍA-PALACIOS - JOSÉ A. CASTORINA

- ROCKWELL, E. (1995) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: Elsie Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, FCE, México.
- ROCKWELL, E. (1996) "La dinámica cultural en la escuela". En: Álvarez, A. (ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- SCHAUBER-LEONI, M. L., PERRET-CLERMONT, A. N. & GROSSEN, M. (1992) "The Construction of Adult Child Intersubjectivity in Psychological Research and in School." In M. V. Cranach, W. Doise & G. Mugny (Eds.) *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, 1. Berne: Hogrefe & Huber Publishers
- TOREN, C. (1990) *Making Sense of Hierarchy. Cognition as Social Process* in Fiji, London School of Economics, London.
- TOREN, C. (1993) 'Making History: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind', *Man. The Journal of the Royal Anthropological Institute* 28(3), 461-478.
- TOREN, C. (1994) "On childhood cognition and Social Institutions", *Man. The Journal of the Royal Anthropological Institute* 29(4), 976-981
- TOREN, C. (2012) "Antropología e Psicología", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 27(80), 21-36.
- VALSINER, J. (2014) "Breaking the Arrows of Causality: The Idea of Catalysis in its making". In: Cabell, K. & Valsiner, J. (Ed.), *The Catalyzing Mind. Beyond Models of Causality*. NY: Springer.
- Diriwätcher, R. (Eds), *Innovating Genesis: Microgenesis and the constructive mind in action*, pp. 39-61. Charlotte, N.C.: Information Age Publishers.
- WINEGAR, L. T. & VALSINER, J. (1992). "Re-contextualizing context: Analysis of metadata and some further elaborations", In L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context*, Vol. 2. Research and methodology (pp. 249-266). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates
- WOLF, E. (2005) *Europa y la gente sin historia*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.

Bachelard e a negação à pedagogia das aparências: proposições para a construção de uma pedagogia científica

Bachelard and the denial of appearances pedagogy:

Propositions for the construction of a scientific pedagogy

*Altair Alberto Fávero**

*Evandro Consalter***

Resumen

Analizamos neste trabalho alguns pressupostos da pedagogia das aparências e da pedagogia científica a partir de obras de Bachelard (1996; 2001) e de alguns comentadores (Pêpe, 1985; Costa, 2012; Fonseca, 2008). Nossa intenção é abstrair de tal estudo teórico-bibliográfico algumas categorias que possam servir de referencial para a discussão de perspectivas quanto às políticas educacionais e as práticas educativas. Ao analisarmos a pedagogia das aparências e a pedagogia científica na perspectiva bachelardiana, acreditamos que seja possível abstrair elementos produtivos para os estudos epistemológicos das políticas educacionais. Dessa forma, compreendemos que a pedagogia científica de Bachelard coloca-se como suporte para que tais políticas sejam produzidas e compreendidas com maior clareza e dessa forma abrir novas perspectivas de discussão para discutir a docência em sua complexidade.

Palabras Clave: Pedagogia bachelardiana; epistemología; política educacional

Abstract

We analyzed in this paper some of the presuppositions of the pedagogy of appearances and the scientific pedagogy from works of Bachelard (1996; 2001) and some commentators (Pêpe, 1985; Costa, 2012; Fonseca, 2008). Our intention is to abstract such theoretical and bibliographical study some categories that can serve as reference to discuss perspectives on the educational policies and the educational practices. When analyzing the pedagogy of appearances and the scientific pedagogy in Bachelard's perspective, we believe that it is possible to abstract productive elements to the epistemological studies of educational policies. Thus, we understand that the scientific pedagogy Bachelard is placed as a support for such policies to be produced and understood more clearly and thus open up new perspectives for discussion to discuss teaching in its complexity

Key words: Bachelardian pedagogy; epistemology; educational politics.

FAVERO, A. A. y CONSALTER, E. (2017) "Bachelard e a negação à pedagogia das aparências: proposições para a construção de uma pedagogia científica", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 273-287. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

*PhD (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutor em Educação (UFRGS), Professor Titular III da Universidade de Passo Fundo (UPF)

E-mail: altairfaver@gmail.com

**Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS/Brasil. (Bolsista Capes).

E-mail: evandroconsalter@gmail.com

Introdução

O campo da educação é constantemente permeado por receituários que ratificam a presença do senso comum na condução da atividade docente. É muito comum ouvirmos algo como “o problema da educação é a indisciplina” ou “o problema da educação é a falta de tecnologias”. Concordamos que tanto a disciplina como a presença das tecnologias nas escolas poderiam contribuir, de alguma forma, para a qualificação do processo educativo. Porém, escolas com alunos disciplinados e modernos laboratórios de informática não seriam o suficiente para dar conta de resolver todos os problemas da educação.

Em contraponto a esses problemas comuns, por vezes oriundos de um realismo ingênuo¹, encontramos na obra de Gaston Bachelard uma postura investigativa arraigada em uma filosofia pluralista das noções científicas. Como o próprio Bachelard (1996) esclarece, ensinar não é uma função monótona, que induz alunos e professores a aderirem às convicções rápidas, estáticas, cômodas e até enganadoras. Ensinar exige a adoção de uma pedagogia científica, problematizadora e esclarecedora.

A partir dessa compreensão, propomos, neste trabalho, ancorados nas obras de Bachelard e alguns comentadores (Pêpe, 1985; Costa, 2012; Fonseca, 2008), a analisar as possibilidades de constituir uma “pedagogia científica” em detrimento de uma “ciência do senso comum” ou “pedagogia das aparências”. Nosso estudo orientar-se á na perspectiva de abstrair da oposição entre essas duas categorias elementos que possam abrir perspectivas de discussão e, com isso, contribuir para os estudos teórico epistemológicos da política educativa das práticas docentes.

Entendemos que a escolha do pensamento bachelardiano para amparar essa discussão é oportuna, pois o autor desenvolve uma reflexão muito diversificada sobre a ciência, que extrapola a forma como esta é tratada nos manuais de história e filosofia da ciência. Bachelard (1996) posiciona-se criticamente frente às concepções continuístas da história das ciências, pois, para ele, o desenvolvimento da ciência e o progresso científico não se dá de forma linear e sim por rupturas, ou seja, por um permanente processo de retificação dos

conhecimentos anteriores. Dessa forma, compreende-se que a ciência não é, pois, um conhecimento absoluto, rígido, pré-formatado, portador de certezas; o acontecer da ciência se faz por um processo cada vez mais aproximado do sentido profundo da natureza.

O fazer científico, portanto, se dá num processo e a ciência tem possibilidade de progredir por meio de rupturas, essa talvez seja uma das principais ideias de Bachelard (1996). O conceito de "ruptura" implica afastar do processo investigativo a influência do senso comum, que conduz a uma compreensão ingênua, tanto quanto de práticas científicas centradas nos enfoques estritamente racionalistas positivistas. Assim, Bachelard propõe uma pedagogia do pensamento complexo, reafirmando a necessidade de sempre reler o simples sob o múltiplo e a partir de uma visão de complexidade.

Nesse sentido, na construção de objetos de pesquisa, há de se considerar que eles sempre se apresentam como um complexo tecido de relações e para apreendê-lo, tanto o pensamento quanto os métodos, necessitam exercitar processos dialéticos de aproximação. Para Bachelard (1996), o fazer científico apoia-se essencialmente na retificação do saber e nas categorias históricas críticas, apreendendo o mundo social e os objetos do conhecimento nas suas múltiplas relações, interações e complexidades.

Dessa forma, conduziremos nosso estudo tentando elucidar a oposição entre essas duas categorias identificadas na obra de Bachelard e, a partir desse confronto, abrir perspectivas para discutir tanto a pesquisa no âmbito das políticas educacionais quanto às práticas educativas. Acreditamos que os fundamentos epistemológicos centrados nos pressupostos da pedagogia científica inovam o fazer científico e o pensamento pedagógico, cooperando, dessa forma, para a construção de um novo espírito científico e para a negação à "pedagogia das aparências".

A pedagogia das aparências

O trabalho dos professores, como bem descreve Giroux (2001), enquanto trabalho intelectual, deve desenvolver um conhecimento sobre o ensino que

reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social. Além disso, deve proporcionar uma leitura de análises e possibilidades transformadoras, implícitas no contexto social das aulas e do ensino. Deve estar contextualizado social e historicamente.

Um discurso isolado de sua contextualização tende a transformar-se em um discurso de opinião. Um discurso de opinião, por sua vez, não passará de um discurso superficial. Bachelard (2001) é pontual em relação a essa postura pedagógica. Para ele, a opinião pensa mal, pois se atem a um “olhar de superfície”. Ao designar os objetos pela sua utilidade, coíbe-se de os conhecer. Dessa forma, a opinião coloca-se diante do professor/pesquisador como o primeiro obstáculo a ser superado, pois conduz à construção de um conhecimento falso, alicerçado em respostas e não em perguntas.

Sobre esse aspecto Bachelard (2001) apresenta a seguinte consideração:

Chega uma altura em que o espírito gosta mais daquilo que confirma o seu saber do que daquilo que o contradiz, prefere as respostas às perguntas. [...] É esse o risco de o professor ensinar sempre as respostas certas. Na pedagogia científica, o erro se instrui a partir de uma dinâmica pedagógica que coloque o conhecimento em permanente estado de crise, criando sempre a necessidade de retificar-se (p.167).

A afirmação é sustentada pelo fato de que a atividade intelectual se dá em ambiente de dúvida e inquietação. Sendo assim, todas as práticas científicas e pedagógicas devem estar lastreadas por essas características, pois, para ele, “o dogmatismo desconstrói toda criatividade e gera uma paralisia mental” (p.167). Dessa forma, o professor em sua prática pedagógica deve assumir o papel de alguém que menos ensina e mais desperta, estimula, provoca, questiona e, por sua vez, também se deixa questionar. Somente adotando essa postura, seria possível avançar na construção de um conhecimento científico.

Bachelard (1996) nos ajuda compreender que o processo de ruptura com as aparências não é feito de uma única vez, como um salto que nos permitisse passar do conhecimento comum ao conhecimento científico. O conhecimento comum, entendido como um primeiro obstáculo epistemológico, nunca será superado por completo. Por isso, faz-se necessária uma constante *vigilância*

*epistemológica*² em contraponto às falsas “ideias claras” do realismo ingênuo do senso comum.

Podemos dizer que a indicação de Bachelard para que se faça presente a *vigilância epistemológica* frente ao conhecimento do senso comum e dos conhecimentos historicamente produzidos pela própria ciência, poderia estar associada à necessidade da presença da teoria no processo de análise dos estudos epistemológicos em política educacional. Sobre este aspecto, Fávero e Tonieto (2015), em um ensaio intitulado “O lugar da teoria nas pesquisas em política educacional”, indicaram os riscos e a fragilização das concepções de conhecimento decorrentes do recuo da teoria nos processos de formação de professores e pesquisadores em políticas educacionais. Na mesma direção, Shiroma (2003) ressalta que o recuo da teoria produz um visível fenômeno “da penetração do gerencialismo na educação”, uma “desintelectualização do professor” e uma “despolitização de sua formação” (p.71).

A atitude de “vigilância epistemológica” também defendida por Bachelard (1996), a denúncia do “recuo da teoria” feita por Moraes (2003) e “o lugar da teoria na pesquisa em política educacional” feita por Fávero e Tonieto (2015) justificam a constante necessidade da rejeição de certezas e de saberes já estabelecidos, inclusive aqueles que de tão instituídos já se tornaram irrecusáveis. Ao mesmo tempo, tais atitudes implicam o constante interrogar, o “direito à surpresa” em relação ao dado, de modo que a evidência empírica não seja suficiente para fixar postulados, tecer receituários e justificar os problemas da educação.

Para corroborar com a proposta bachelardiana de negação às aparências, consideramos importante destacar os estudos de Trevisan (2011), também em relação ao tencionamento entre a teoria e a prática. Para o autor, apesar de estarmos inseridos na complexidade de uma sociedade que escolheu viver a partir da modernidade, sob o primado da prática, a formação do professor não pode ficar refém de uma “pretensa teoria”. Menos ainda, atenta Trevisan, do lado da simples prática, o que seria apenas uma forma de tencionar o problema sem oferecer-lhe uma solução.

Isso não significa que devemos negar ou afastar a prática do processo investigativo, mas sim contextualiza-la, problematizando os resultados com suporte na teoria. Mais uma vez se faz necessário o conceito de *vigilância epistemológica*, ou seja, a necessidade de permanecer em estado constante de reflexão crítica sobre os *obstáculos epistemológicos* para não correr o risco de manter-se refém de crenças, ideologias, opiniões e seduzido por certezas superficiais.

Bachelard (1996) deixa claro sua preocupação com essas “seduções da facilidade”.

Há de fato um perigoso prazer intelectual na generalização apressada e fácil. A psicanálise do conhecimento objetivo deve examinar com cuidado todas as seduções da facilidade. Só com essa condição pode-se chegar a uma teoria da abstração científica verdadeiramente sadia e dinâmica (p. 69).

A generalização apressada e fácil, conforme descreve o autor, coloca-se num plano associada a três distintos interesses, que sistematicamente agregam valor semântico à expressão *pedagogia das aparências*. O primeiro deles chamará de *alma pueril ou mundana*. Essa contempla os interesses pela curiosidade ingênua, “cheia de assombro diante do mínimo fenômeno instrumentado, brincando com a física para se distrair e conseguir um pretexto para uma atitude séria”. Bachelard considera essa postura passiva até na “felicidade de pensar”.

Em relação ao segundo interesse, tem-se a *alma professoral*.

Coisa de seu dogmatismo, imóvel na sua primeira abstração, fixada para sempre nos êxitos escolares da juventude, repetindo ano após ano o seu saber, impondo suas demonstrações, voltada para o interesse dedutivo, sustentáculo tão cômodo da autoridade, ensinando seu empregado como fazia Descartes, ou dando aula a qualquer burguês como faz o professor concursado (p.12).

Não menos importante está o terceiro interesse registrado por Bachelard, o que classifica como a alma com dificuldade de abstrair e de chegar à quintessência ou também como um conhecimento pré-científico. Sobre esse interesse, entre outras atribuições, vai chamar de “consciência científica dolorosa”.

Consciência científica dolorosa, entregue aos interesses dedutivos sempre imperfeitos, no ariscado jogo do pensamento sem suporte experimental

estável; perturbada a todo momento pelas objeções da razão, pondo sempre em dúvida o direto particular da abstração, mas absolutamente segura de que a abstração é um dever, o dever científico, a posse enfim purificada do pensamento do mundo (p.13).

Dessa forma, o desafio que se coloca frente à filosofia científica é o de psicanalisar o interesse, derrubar qualquer utilitarismo por mais disfarçado que se constitua, por mais elevado que se julgue e por mais aceito que o seja. É preciso "voltar o espírito do real para o artificial, do natural para o humano, da representação para a abstração" (p.13).

Análogo a muitas dessas categorias do pensamento bachelardiano, Becker (1993) considera que pela ausência de reflexão epistemológica, o professor acaba assumindo as noções do senso comum. Sendo assim, o conhecimento acaba sendo concebido como um ajuste ou uma adaptação. Essa concepção, conforme o autor, é oriunda de uma vivência ou de uma experiência de vida.

Além disso, também ao encontro da alma professoral descrita por Bachelard, Becker considera que não é possível chegar até o aluno e intervir positivamente na sua capacidade de aprender, a partir de simples treinamentos, modificando técnicas ou propondo "macetes". A exemplo de Bachelard (1996), o autor atenta para a necessidade de se produzir um amplo processo de reflexão epistemológica no qual os "formadores" se deem conta de que nada de significativo acontecerá enquanto não romperem com as concepções imediatistas de conhecimento e de aprendizagem que vigoram em nossas escolas.

A crítica de Bachelard a essas concepções imediatistas de formação do conhecimento é tão grande e claramente estampada em sua obra. Ao longo de *A formação do espírito científico*, por exemplo, usa duras palavras para tecer sua crítica às "aparências científicas". Muitas delas já resgatadas por Costa (2012), as quais também compartilhamos: "aspecto mundano da ciência", "implantação de uma era da facilidade", "preguiça intelectual", "ciência fácil", "afastada dos cálculos e dos teoremas", "contradições empíricas", "espetáculo de curiosidades", "causar assombro", "folclore", "pitoresco", "público frívolo", "ficções científicas", "regressões infantis", "imagens tão simplistas", "falsos centros de interesse", "racionalizações apressadas" (Bachelard, 1996: 36-52).

Ao introduzir o terceiro capítulo de A formação do espírito científico, Bachelard deixa clara a preocupação em combater a pedagogia das aparências.

Nada prejudicou tanto o progresso do conhecimento científico quanto a falsa doutrina do geral, que dominou de Aristóteles a Bacon, inclusive, e que continua sendo, para muitos, uma doutrina fundamental do saber. [...] Vamos tentar mostrar que a ciência do geral sempre é uma suspensão da experiência, um fracasso do empirismo inventivo. Conhecer o fenômeno geral, valer-se dele para tudo compreender, não será, semelhante à outra decadência, 'gozar, como a multidão, do mito inerente a toda banalidade'? Há de fato um perigoso prazer intelectual na generalização apressada e fácil (P. 69).

A partir do pensamento bachelardiano a respeito da ciência e da pedagogia, pode-se atestar que um dos principais objetivos da pedagogia seria o de opor-se ao pensamento que se satisfaz com o "simples acordo verbal das definições". Ou seja, o pensamento que se alimenta das concepções imediatistas sobre ciência e conhecimento. Um pensamento que nos dizeres de Boaventura de Souza Santos (2000), é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita. Dessa forma, em "sociedade de classes" como é em geral a sociedade conformada pela ciência moderna, tal vocação acaba por assumir um viés conservador e preconceituoso. Por sua vez, esse viés constitui-se como elemento reconciliador da consciência com a injustiça. Mais que isso, naturaliza as desigualdades e mistifica o desejo de transformação.

Para Bachelard (1996) não custa à Pedagogia mostrar que todos os fatos gerais isolados revelam-se inconsistentes. É nesse mesmo sentido que Freire (2011) tece sua crítica ao crescente distanciamento entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica. Para o autor, a curiosidade alcançada por uma prática educativa reduzida à pura técnica corre o grande risco de ser uma *curiosidade castrada*, que não é capaz de alcançar uma posição crítica diante do mundo.

Assim, a pedagogia das aparências coloca-se como obstáculo a ser superado para consolidação da pedagogia científica. Isso não significa que devemos negá-la, mas sim contextualizá-la, integrá-la ao processo investigativo de modo que se possa elucidar o novo conhecimento. Etimologicamente, a palavra elucidar vem

do latim *lucere*, cujo significado é trazer luz. Dessa forma, entende-se que conhecer significa trazer luz à realidade. De acordo com Luckesi (2011), somente com a construção do conhecimento é possível desvendar a verdade presente na realidade, tornando-a inteligível, transparente, clara, cristalina.

A pedagogia científica

Ao abordar a pedagogia científica, Bachelard (1996) faz uma primeira reflexão sobre a filosofia da ciência e apresenta uma concepção de conhecimento científico como um processo contínuo de retificação movido pela superação dos obstáculos epistemológicos. No estado de pureza alcançado por uma psicanálise do conhecimento objetivo, considera a ciência como a *estética da inteligência* e à pedagogia, portanto, cabe a tarefa de instruir a prática e a cultura científica para a aquisição de uma forma de conhecimento e de pensamento que se traduza numa reforma de espírito.

Nesse sentido, a pedagogia científica de Bachelard (1996) pode ser considerada como uma pedagogia criativa, pois permite a constituição de novos saberes a partir de rupturas com os saberes estabelecidos, com o senso comum e com a epistemologia cartesiana. A pedagogia científica permite pensar numa pedagogia dialética no sentido mais amplo. De acordo com Fonseca (2008), pode ser considerada como uma pedagogia capaz de orientar os passos de educadores para se livrarem das visões estreitas e de todo o *pragmatismo ingênuo*.

Quando Bachelard (1996) propõe que ciência se transforme em uma grande pedagogia científica, defende a tese de que ela precisa ser esclarecedora e entendível. Para tal, considera que em primeiro lugar é preciso saber formular problemas, pois na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. E se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico, pois na ciência nada é evidente, nada é gratuito e sim, tudo é construído.

Dessa forma, Bachelard acredita que o professor deva assumir o caráter de epistemólogo. Essa postura consiste no esforço de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já amontoados pela vida cotidiana, de propiciar rupturas com o senso comum, com um saber que se institui da opinião

e com a “tradição empiricista das impressões primeiras”. Essa mesma postura é defendida por Fonseca (2008) quando afirma que “a transformação da prática docente implica em mudança de concepção do próprio trabalho pedagógico” (p.363). A seu entendimento, esse trabalho, muitas vezes, reveste-se de relações autoritárias e conservadoras, na reprodução e manutenção do conhecimento acrítico e deslocado da realidade.

No pensamento bachelardiano, a pedagogia científica se fortalece na medida em que a cultura científica se colocar diante de uma catarse intelectual e afetiva. Para Bachelard (1996), a tarefa mais difícil para se consolidar essa transformação é a de colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente. A partir dessa postura, seria possível avançar o conhecimento científico de modo que se possa superar o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico. Além disso, seria possível encontrar as condições necessárias para dialetizar todas as variáveis experimentais e, assim, nas palavras do autor, “oferecer à razão razões para evoluir” (p. 24).

Essa marca dialética da pedagogia científica de Bachelard é elucidada nos estudos de Kuiava e Régnier (2012) com o enfoque na docência. Os autores se preocupam em contextualizar a postura docente a partir desse viés defendido por Bachelard.

“cabe ao professor adotar uma postura de diálogo permanente com seus alunos e questionar constantemente o conhecimento já adquirido, como forma de superação dos obstáculos existentes. A ruptura com o já cristalizado se faz necessária para a construção de um conhecimento novo. Educar-se não consiste na aquisição de conhecimentos novos, num processo de acúmulo, mas de um saber sempre novo, com um olhar crítico, dinâmico e reflexivo. O sujeito cognoscente não é um receptáculo do conhecimento já produzido e que é requentado na sala de aula” (p. 7).

A construção do conhecimento científico, desse modo, deve obedecer a uma ordem dialética, a qual na visão de Fonseca (2008) implica uma relação pedagógica de interações humanas e psicológicas, de confiança e de respeito intelectual. Assim, reafirmando o que já foi dito, entende-se que o professor, na prática pedagógico-científica, pode ser não somente alguém que ensina e mais alguém que desperta, estimula, provoca, questiona e se deixa questionar.

A pedagogia científica de matriz bachelardiana também poderia se somar ao postulado por Freire (2011) quando trata do papel do professor como protagonista da construção de um conhecimento científico e como promotor do desenvolvimento da curiosidade epistemológica. Freire considera que o papel do professor é o de propor aos seus alunos, por meio de contradições básicas decorrentes de suas situações existenciais e concretas, o incentivo de enfrentar o desafio para buscar respostas, não apenas no âmbito intelectual, mas principalmente no nível de uma ação transformadora.

Assim como Fonseca (2008), Freire (2011) tece duras críticas às práticas educativas que se reduzem unicamente a um ato mecânico de memorização de conteúdos narrados pelo professor, onde os alunos são transformados em recipientes a serem enchidos. O professor, quanto mais conseguir encher seus recipientes com seus depósitos, melhor educador será. Já os alunos, quanto mais se deixarem encher, melhores alunos serão.

Na pedagogia científica de Bachelard (1996), o aluno não pode ficar inerte ao processo educativo. A neutralidade discente reduz a educação a um ato mecânico e sistemático, desprovido de qualquer intenção humanizadora e transformadora da realidade social em que os alunos estão inseridos. A escola, portanto, deixa de ser um espaço de cooperação, de interação e criação, passando a ser apenas local de reprodução, onde o conhecimento científico e a curiosidade epistemológica não perpassam à materialidade das salas de aula.

A postura docente, de acordo com a pedagogia científica de Bachelard, deve orientar-se em uma dialética professor-aluno, sendo responsabilidade do professor levar o aluno à racionalidade científica, apresentando-se como "negador das aparências", como freio a "convicções rápidas". Essa postura permitiria estabelecer relações pedagógicas colaborativas, abertas e construtivas. Pêpe (1985) considera que as teses racionalistas de Bachelard preveem um ensino fecundo a partir de uma filosofia pluralista das noções científicas, pois o ensino científico tem, para ele, como uma de suas funções, a de suscitar dialéticas. Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve colocar-se numa posição que possibilite refletir a prática científica e vice-versa.

Nas palavras de Fonseca (2008) “tornar o científico mais pedagógico e este mais científico” (p. 368) significa utilizar formas de pedagogia que situem os alunos como sujeitos críticos, que problematizem o conhecimento, que lancem novas questões, gerando novos desafios e novas questões-problema/soluções, “retificando”, permanentemente, a ciência e os métodos científicos. A pedagogia científica compreende o conhecimento como algo não estático e invariante. O conhecimento, lançado desse olhar, assume um caráter cambiante.

Para Bachelard (1996), a condição existencial do espírito científico é ao mesmo tempo dever formar-se enquanto se reforma. Assim, reforça a noção de que o conhecimento científico se constitui a partir de constantes retificações. Além disso, defende a razão aberta e evolutiva em oposição à razão sedimentada. Esse caminho apontado por Bachelard à construção do conhecimento científico, no entender de Pêpe (1985), vai sempre do racional para o real e não em sentido contrário. Trata-se, portanto, de um racionalismo que procura contemplar-se e dialetizar-se com as formas atuais do espírito científico, ou seja, um conhecimento em que sua atividade racional e técnica se dá a partir da reflexão entre a dialética do racional e o do experimental.

O conceito de formação presente na pedagogia científica de Bachelard compreende professor e aluno como eternos aprendizes. A formação é, portanto, um processo contínuo que se faz e refaz com um espírito lúcido e inovador. O contexto histórico é sempre um pretexto para ser superado, um obstáculo epistemológico à formação do conhecimento. Nesse sentido, a epistemologia de Bachelard, explica Fonseca (2008), tem, pois, uma consequência na forma de produzir ciência e na construção epistemológica centrada na ideia do conhecimento construído historicamente e reconstruído a partir de retificações permanentes.

De acordo com Fonseca, “todas essas questões constituem um suporte para as discussões metodológicas e para uma prática científica aberta, crítica e reflexiva no campo da pedagogia e da formação docente” (p. 369). No mesmo sentido, Kuiuva e Régnier (2012) consideram que, a pedagogia científica de Bachelard “deve proporcionar ao educando uma crítica de sua postura no mundo,

de seus preconceitos e opiniões, assim como os saberes que estão constituindo a sua vida” (p.08). Do mesmo modo, os autores entendem que a formação do professor deve auxiliá-lo a tomar consciência dos pressupostos epistemológicos que fundamentam a sua ação.

Dessa forma, compreende-se que a pedagogia científica de Bachelard coloca-se como suporte para que a prática docente seja exercida com clareza, com lucidez e com o devido amparo teórico-científico. Que o docente possa desenvolver sua visão de mundo, de ser humano, dos processos de ensino-aprendizagem de modo integrado e integrador e, assim, aumentar as possibilidades de atingir uma educação verdadeiramente transformadora.

Considerações finais

Após a análise das duas categorias presentes na obra de Bachelard, *a pedagogia das aparências e a pedagogia científica*, podemos tecer algumas considerações provisórias. Concordamos com Fonseca (2008) quando afirma que a transformação da prática docente implica em mudança de concepção do próprio trabalho pedagógico, o qual, segundo a autora, é muitas vezes “conservador, centrado em relações autoritárias, na reprodução e manutenção do conhecimento acrítico e deslocado da realidade e em métodos positivistas-racionalistas” (p. 363). Nas palavras do próprio Bachelard (1996) “o educador não tem o senso do fracasso justamente porque se acha um mestre” (p. 24).

Em oposição a esse pensamento característico da pedagogia das aparências, Bachelard (2001) apela por uma razão aberta; por uma nova comunicação pedagógica; por uma escola que deve ser contínua ao longo da vida; por uma educação permanente; e por uma pedagogia do descontínuo e da incerteza. Na prática educativa, o pensamento bachelardiano chama a atenção para dois aspectos pedagógicos, os quais são retomados por Fonseca (2008): O primeiro diz respeito ao mestre que, “em um processo contínuo de aprender, se converte em estudante, pois permanecer estudante deve ser o anseio secreto de todo mestre”. O segundo aspecto pedagógico reporta-se ao fato de que “aquele que

aprende deve ensinar” (p. 369), consubstanciando, dessa forma, uma interpsicologia do ensino.

A apropriação do pensamento bachelardiano tem como prisma a constituição de uma ciência que constrói seus objetos articulando dados empíricos e teoria de modo a transpor obstáculos epistemológicos, evitando assim a integração das generalizações e das “ideias claras” do realismo ingênuo do senso comum. É nesse plano que a pedagogia científica de Bachelard coloca-se, como já mencionamos, como uma pedagogia criativa, pois permite a constituição de novos saberes a partir de rupturas com saberes estabelecidos, com o senso comum e com a epistemologia cartesiana.

No que tange à atividade docente, ela coloca-se como um caminho para que educadores livres-se das visões estreitas e de todo o pragmatismo ingênuo da pedagogia das aparências. Além disso, consideramos a pedagogia científica de Bachelard como uma prática horizontal, em que alunos e professores podem dialetizar suas experiências, examinar seus constructos empíricos à luz da teoria e, assim, “trazer luz à realidade”. No dizer de Luckesi (2011) “desvendar a verdade presente na realidade” (137). O esforço do professor, por sua vez, “consiste em fazer com que os alunos se afastem da cultura científica adquirida e da percepção apreendida na vida cotidiana pelo senso comum” (Fonseca, 2008: 365).

As constantes rupturas com o conhecimento usual e a superação dos obstáculos epistemológicos que se colocam à produção do conhecimento são condições para a prática da pedagogia científica. Nesse sentido, Bachelard (1996) considera que o primeiro obstáculo que deve ser superado é o da experiência primeira, a experiência colocada antes e acima da crítica. A experiência arraigada em um dogmatismo que desconstrói toda criatividade, e como o próprio autor atesta, gera uma “paralisa mental”. Para Bachelard (1996), a pedagogia científica tem em sua essência a crítica como elemento integrante e necessário a toda produção de conhecimento. Tal crítica somente terá consistência se estiver ancorada em profundos e consistentes estudos epistemológicos.

Recibido: 15/08/2016

Aceptado: 21/09/2016

Notas

¹ O conceito de realismo ingênuo, em sua definição utilizada neste estudo, pode ser aprofundado com a leitura do texto "O lugar da teoria na pesquisa em política educacional", de autoria de Fávero e Tonieto (2015), citado nas referências bibliográficas.

² Embora presente na obra de Bachelard, o conceito de "vigilância epistemológica" é um constructo de Bourdieu, que debate de forma mais aprofundada esse conceito em sua obra "Ofício de Sociólogo".

Bibliografía

- BACHELARD, G. (1996). *A Formação do espírito científico*. Contraponto, Rio de Janeiro - RJ, Brasil.
- BACHELARD, G. (2001). *O novo espírito científico*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro - RJ, Brasil.
- BECKER, F. (1993). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Vozes, Petrópolis – RJ, Brasil.
- COSTA, C. L. F. (2012). "O pensamento científico em Bachelard". En *Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão – SE, Brasil.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (2015). "O lugar da teoria na pesquisa em política educacional". En *Anais do I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educacional*. Guarulhos – SP, Brasil.
- FONSECA, D. M. (2008). "A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente". En *Educação e Pesquisa* (pp. 361-370). V.34 (n.02), Editora USP, São Paulo – SP, Brasil.
- FREIRE, P. (2011). *Educação como prática da liberdade*. 14.ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro – RJ, Brasil
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó, Barcelona, Espanha.
- KUIAVA, E. A.; RÉGNIER, J. C. (2012). "Bachelard e a educação: por uma pedagogia científica". En *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Caxias do Sul – RS, Brasil.
- LUCKESI, C. C. (2011). *Filosofia da Educação*. 3.ed. Cortez, São Paulo – SP, Brasil.
- MORAES, M. C. M. (2003). "Recuo da Teoria". En MORAES, M. C. M. (Eds.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas educacionais*. DP&A, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.
- PÊPE, A. (1985). *Racionalismo aplicado: uma categoria bachelardiana*. Movimento, Porto Alegre – RS, Brasil.
- SANTOS, B. S (2000). *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*. 3.ed. Graal, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.
- SHIROMA, E. O. (2003). "O eufemismo da profissionalização". En: MORAES, M. C. M. (Eds.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas educacionais*. DP&A, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.
- TREVISAN, A. L. (2011). "Filosofia da educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática". En *Educar em Revista*. N. 42. (v.01). Editora UFPR, Curitiba – PR, Brasil, pp.195-212.

Discursos gubernamentales en la redefinición de los vínculos en la escuela secundaria

Gubernamental Speeches in the Redefinition of Bonds in High School

*Natalia Cuchan**

*María Belén D'Arcángelo***

Resumen

El presente artículo sintetiza un trabajo de tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. El mismo analiza discursivamente el protagonismo que asume primero el estado provincial y luego el nacional en el desarrollo de políticas educativas y sociales para abordar la conflictividad y la violencia en las escuelas durante el período 1999-2007, evidenciándose la configuración de una incipiente trama multirregulatoria de los vínculos escolares que intenta redefinir la disciplina escolar. Dicha trama promueve tendencias descentralizadoras de los conflictos escolares ubicando a los alumnos y a las familias a hacerse cargo del control y regulación de sus propios actos. Estrategias que oscilan entre la recentralización estatal y la búsqueda o pretendida búsqueda de renovación del pacto familia-escuela, con el objetivo de incluirlos en la tarea educativa construyendo conjuntamente modelos (flexibles) de mediación y convivencia en consonancia con la promoción y protección integral de derechos.

Palabras Clave: discurso; vínculos escolares; escuela secundaria; disciplina

Abstract

This article summarizes work Thesis in Educational Sciences. Analyzes the role assumed by the provincial government and national in the development of educational and social policies to address conflict and violence in schools over the period 1999-2007. In these years decentralizing tendencies of school conflicts placing students and families to take over the control and regulation of their own actions are promoted. Strategies ranging from state recentralization and search for renewal of family-school agreement, in order to include them in the educational task. Jointly constructing models of mediation and coexistence in line with the promotion and comprehensive protection of rights.

Key words: discourse; school links; high school; discipline.

CUCHAN, N. Y D'ARCANGELO, M. B. (2017) "Discursos gubernamentales en la redefinición de los vínculos en la escuela secundaria", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 289-310. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

*Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH-UNCPBA). Becaria de la CIC/PBA.
E-mail: nataliacuchan@gmail.com

**Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH-UNCPBA).
E-mail: darcangelomariabelen@gmail.com

Introducción

Considerar la legitimidad o arbitrariedad de las normas en cualquier institución social interpela a reconocer la configuración de sus significados en el marco de relaciones situadas históricamente. En el caso de la educación formal, los mismos se tornan fundamentales para analizar y comprender procesos socioculturales tales como la conflictividad y la violencia en la escuela o la redefinición del *modelo disciplinar tradicional*. Cabe recordar que este modelo -cuyo origen en Argentina se remonta a fines del siglo XIX, en el marco del estado oligárquico liberal- definió históricamente los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población escolar bajo el objetivo de conformar al ser nacional, otorgando a la relación docente-alumno un carácter asimétrico desde la aceptación de una norma no susceptible de discusión, delimitada por el binomio permitido-prohibido¹.

A fines del siglo XX, y específicamente desde los años 80 la premisa de democratización de la sociedad y del sistema educativo habilitó el desarrollo de políticas educativas tendientes a redefinir la construcción de normas desde la promoción de modos de convivencia democrática en la escuela. En esta sintonía, los últimos procesos de reforma educativa situados en el cambio de siglo, basándose en un carácter pretendidamente democratizador expresado en la negociación de la norma escolar, posibilitaron flexibilizar lo común, otrora suficiente para mantener la legitimidad del orden; pudiendo la norma ser modificada, ampliada o convertirse en objeto de excepciones. En este marco se evidencia, paralelamente, el desarrollo de prácticas conflictivas y violentas en la cotidianeidad escolar.

Al respecto se puede observar que desde fines de los años 90 los fenómenos conflictivos y violentos adquieren notoria visibilidad social y política emergiendo como una de las problemáticas prioritarias para la acción estatal. Su visibilidad es atravesada por la creciente judicialización y mediatización de hechos de violencia en la escuela, instalando un imaginario que debilita la concepción de escuela como institución social protectora y aislada de los peligros externos.

De esta manera la redefinición del *modelo disciplinar tradicional* en el nuevo siglo interpela la legitimidad de las normas atendiendo tanto a los cambios como a sus continuidades. Su indagación esclarece las tramas de un contexto proclive para la formulación de interrogantes respecto de la regulación de los vínculos escolares.

El presente artículo aborda los discursos gubernamentales construidos tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires referidos a la regulación de los vínculos en la escuela secundaria durante el período 1999-2007². Centrarse en estos años permite poner en diálogo las reformas educativas de las últimas dos décadas con la complejidad del contexto social y cultural. Aquí acontece la redefinición de un nivel de educación secundario sumergido en la tensión exclusión-inclusión, desafiando sus finalidades y funciones históricas. Al respecto, el campo de la política educativa reconoce al estado como actor principal que orienta y da sentido a dicha práctica, entendiendo que existen paralelamente distintas fuerzas políticas, históricas, religiosas, ideológicas, económicas y culturales que lo configuran como un espacio de lucha. Tal como sostiene Giovine (2012) la historia del Sistema Educativo Argentino (SEA) y el Sistema Educativo Bonaerense (SEB) da cuenta de diferentes alianzas para el gobierno de los individuos, renovándose o adquiriendo específicas particularidades según los momentos históricos.

El estado del arte fue develando una arista poco explorada en la investigación educativa pues, la mayoría de las investigaciones remitían a la descripción de las representaciones y percepciones de los sujetos³ sobre la convivencia y/o violencia en la escuela. Así, el período seleccionado -signado por un escenario de complejidad social- encuentra al estado adoptando un protagonismo en la construcción de discursos tendientes a redefinir la regulación de la trama vincular, permitiendo comprender las políticas formuladas para la prevención de la conflictividad y violencia en la escuela en un marco más general de estructuración de significados promotores de un nuevo formato escolar, el de la ampliación de la obligatoriedad escolar.

Para este análisis, fue preciso dar cuenta de qué lugar ocupa el estado, desde su capacidad para dominar la producción simbólica (Bourdieu, 1994) y qué articulaciones establece con otros actores. Aproximarse progresivamente al juego de fuerzas que intervienen en la redefinición de dicha trama, permitió observar los intersticios que bajo la relación estado-sociedad-educación interpelan a nuevas "voces" y actores sociales a participar de la misma, involucrándolos en las nuevas orientaciones hacia la resolución pacífica de conflictos desde las proclamas de la convivencia y mediación escolar, interpellando al *modelo disciplinar tradicional*.

El artículo se compone de dos apartados, el primero presenta un recorrido breve por la configuración del mencionado modelo y los primeros esbozos de redefinición de la regulación de los vínculos escolares. El segundo centra su análisis en los nuevos significados que adopta dicha regulación en el marco de las dos últimas reformas educativas. El recorrido pretende indagar qué rol ocupa el estado como máximo regulador de la educación pública, en su relación con la sociedad instando a nuevas "voces" y actores sociales a participar en dicha regulación. La apelación a la convivencia y la resolución pacífica de conflictos -en un marco político signado por el enfoque de derechos- protagonizan la escena al momento de construir políticas y programas tendientes a la necesidad de prevenir situaciones conflictivas y violentas.

Disciplina y control: lemas de una política estatal y educativa tradicional

La educación en tanto práctica social asume connotaciones y significantes según el pensamiento de cada época. El *modelo disciplinar tradicional*, de fines del siglo XIX, expresa el formato hegemónico con el que nace el Sistema Educativo Argentino (SEA); criterio homogeneizador -tal como se mencionó anteriormente- para el mantenimiento del orden y la correspondiente adaptación de los sujetos al sistema social, a partir de una proclama disciplinar desde el binomio permitido/prohibido para el control de las conductas de los sujetos escolares. Ello precisó que la escuela desplegara su fuerza instituyente para el establecimiento

de una enseñanza basada en la legitimación de un arbitrario cultural acorde al ciudadano esperado, configurando la relación pedagógica desde un carácter asimétrico fundado en una autoridad mediada por el saber.

En lo que respecta al nivel de educación secundario es necesario realizar algunas observaciones respecto del formato escolar configurado para el propio nivel en el marco del modelo disciplinar tradicional mencionado. Más allá de la indeterminación de su tarea específica (Gallart, 1984) asociada a la formación pre-universitaria o laboral, lo que ha caracterizado a este nivel en Argentina es la resistencia constante a su apertura. En forma paralela a la descentralización y finalización de las escuelas Láinez⁴, atravesó -entre sus reformas- momentos esporádicos donde las políticas educativas se orientaron hacia un modelo participativo, siendo un ejemplo de ello la reforma estructural del sistema educativo entre 1968 y 1973 mediante la cual se autorizó a los alumnos a elegir delegados para la creación de centros de estudiantes. Al año siguiente se emitió una resolución mediante la cual se pautaban actividades extracurriculares relativas a la participación en los gremios por parte de los docentes y de los alumnos en aquellos centros. Apertura y participación constituyen una tensión histórica respecto del formato inicial selectivo del nivel.

Las tendencias democrático-participativas mencionadas pueden comprenderse en un contexto de cambios más generales que experimentan las relaciones intergeneracionales y las corrientes pedagógicas propias de los años '60. Al respecto, Gallo (2011) sostiene que dicha década supone un punto de inflexión en lo referente a la concepción de autoridad familiar y escolar, experimentándose una mutación en los modelos tradicionales y modernos hacia nuevas formas de relacionarse menos distantes y más democráticas basadas en el diálogo, el consenso y la persuasión⁵. El desarrollo de vertientes críticas a la pedagogía tradicional, influenciadas por el discurso psicoanalítico sustenta tal mutación al poner el acento en el desarrollo de la creatividad y la autonomía de los alumnos.

Quizás ello permita comprender -en parte- las particularidades y desafíos que en el transcurso de las últimas dos décadas transita la escuela secundaria bajo la extensión de la obligatoriedad a todo el nivel. Viñao (2001) recuerda que los

tiempos de las reformas y de los cambios culturales son bien distintos, por lo que muchas prácticas y sentidos de los formatos escolares se resisten a ser modificados. Aquellas marcas comunes que constituyen a las instituciones educativas desde su origen, desde los tiempos, ritmos, espacios lugares y modalidades hacia formas y normas de estar, saber, conocer y participar (Terigi, 2008) han creado un formato escolar propio para la escuela media, configurador de un orden-saber distribuido en ramas, curriculum graduado, generalista y enciclopédico bajo una secuencia fija, enseñanza simultánea, agrupamientos por edad, distribución de tiempos, espacios y rituales- cuyos resabios se mantendrán vigentes hasta la actualidad, –inclusive- quedando las reformas recientes al borde del mismo (Southwell, 2011).

En este marco, y atendiendo específicamente a la regulación vincular, la legislación educativa argentina permite observar tempranamente la configuración del Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y superior de 1957⁶. En él se establecían deberes y derechos de los actores educativos, contemplando actos de indisciplina individual y/o colectiva; jerarquizando las sanciones aplicables en cada caso: amonestaciones, suspensión temporaria, expulsión del establecimiento -ante casos de "inmoralidad grave" o notoria mala conducta- o expulsión de todos los establecimientos educativos de la República⁷. Asimismo otorgaba a profesores y preceptores la obligación de *"coadyuvar el mantenimiento del orden y la disciplina en el establecimiento y conservarlo en su clase [y a su vez] corrigi[endo] los malos hábitos y tendencias de los alumnos"* (Dec. N° 150073/43: 16). En cuanto a los estudiantes, se mencionaban ciertas obligaciones que posibilitarían la adquisición de determinados valores y modales que les permitirían conducirse como personas de bien en la sociedad normalizadora del siglo XX⁸.

Se observa cómo la institución escolar está cuidadosamente pensada y organizada en función del imperativo "disciplina", siendo su búsqueda la obtención de obediencia de los actores sociales que a ella ingresaban. Bajo el supuesto de "plasticidad" de los sujetos escolares el modelo disciplinar asume la misión de adaptarlos al orden existente (Foucault, 1991).

Analizar cambios y continuidades en la regulación de los vínculos escolares de la escuela secundaria supone detenerse y abordar lo sucedido en los años '70 ya que esta década marca un quiebre respecto del devenir social, cultural, económico y político. Esos años significaron la clausura de tendencias participativas y un reforzamiento del orden escolar desde prácticas autoritarias. En consonancia con la inestabilidad político-democrática que resurge a partir de 1975 se tomaron medidas para censurar toda forma de participación política, ya sean gremios o centros de estudiantes, propiciando un clima de respeto, orden y silencio. A partir de aquí el objetivo será el de restituir un verdadero y tradicional sentido de la autoridad centrada en la subordinación.

El diagnóstico que ofreció la Junta Militar meses después a la toma del poder en marzo de 1976 respecto del nivel medio, describía características de desorden, niveles -desmesurados- de participación y ruptura del orden jerárquico (Tedesco, 1990). Por ello los objetivos básicos que se propuso el denominado Proceso de Reorganización Nacional fueron restablecer el orden perdido a través de la doctrina de la seguridad nacional que controlara y erradicara la subversión en escuelas y universidades, y eliminara la ideología marxista en los planes de estudio. Para llevar a cabo estas acciones fue necesaria la reforma del sistema educativo en todos sus niveles, considerando fundamental la incorporación de contenidos de la Iglesia Católica, como también de normas y valores cristiano-occidentales (Spitta, 1982). A su vez, se dispuso un reglamento de vestimenta, el cual dictaminaba el uso de determinados colores, modelos de corte de pelo que los estudiantes debían utilizar, alcanzando muchas de estas reglamentaciones incluso a los docentes. Entre 1976 y 1982 se modificaron los planes de estudio introduciendo temáticas laborales en los bachilleratos de formación general, fundamentado por las necesidades del sector productivo, y a su vez para desalentar el ingreso a las universidades. Asimismo, en lo que respecta a este nivel se implementaron restricciones severas en el acceso para evitar grandes cupos de estudiantes (Tedesco, 1990).

Las políticas educativas en este período de dictadura cívico militar impusieron mecanismos de vigilancia ideológica a través del control policíaco, de esta manera

el rol del estado quedaba reducido a la cautela del sistema educativo, siendo responsables de la educación los padres y la Iglesia Católica. Esta década se torna significativa en lo que respecta a los modelos de regulación de la trama vincular, pues aquel formato escolar con el que surge la escuela media articuló con aquellos significados que el propio proceso dictatorial atribuyó al orden y a la concepción de autoridad.

Con el cambio de década y el retorno de la democracia surgen una serie de proyectos políticos para la restauración de la sociedad argentina, ante el estado de crisis social y económica, producto del proyecto ideológico y político desarrollado por la dictadura de 1976. La educación se convirtió en un eje primordial para la democratización de la sociedad, teniendo por objetivo recuperar los espacios avasallados por el orden autoritario. Para que ello fuera posible, surgieron definiciones importantes respecto de la disciplina y la convivencia en la escuela media⁹, tal es el caso del informe "La disciplina escolar. La normativa vigente y su aplicación" del año 1989, en el cual se sientan las bases para el reconocimiento de la participación en la construcción de normas, que sean respetadas, y la concepción de conducta del alumno como resultado de una propuesta docente e institucional. Se proyecta así un cambio conceptual respecto de la disciplina como prerrequisito para la enseñanza, como también de la revisión de los vínculos y la construcción de autoridad. Asimismo, el gobierno nacional a través del Decreto N° 898 del año 1984 deroga toda normativa que atente contra la creación de organizaciones estudiantiles, ya que se consideraba que la oposición a la implementación de estas asociaciones perjudicaba el ejercicio de acciones democráticas. La política educativa de los años 80 intentó re-democratizar las relaciones al interior del sistema educativo, oficiando como preludeo de las transformaciones en la concepción de disciplina escolar acorde al proceso de reforma general de la sociedad argentina. La promoción de la participación, la construcción de normas y la restitución de derechos anticipan una nueva forma de regular la trama vincular, que busca diferenciarse del modelo tradicional disciplinar y pretende escuchar y atender una voz que fue por tiempo acallada, la de los alumnos.

Nuevos sentidos en la construcción de una nueva escuela secundaria

Los años noventa significaron momentos de cambio para el país. La sociedad argentina fue conducida por la nueva gestión bajo los imperativos del neoliberalismo, desarrollándose programas y políticas centradas en el mercado, en la búsqueda de la eficiencia, eficacia, calidad y competitividad nacional. En el plano educativo uno de los aspectos centrales fue la concreción de la Reforma Educativa, donde la nueva estructura del SEA y Sistema Educativo Bonaerense (SEB) redefinió los vínculos y relaciones entre los actores políticos y educativos, observándose un cambio de mirada gubernamental tendiente a la convivencia pacífica en la institución escolar, distanciándose de prácticas institucionales signadas por relaciones de obediencia y deber, propio del *modelo disciplinar tradicional*.

A partir de la Ley Federal de Educación Nº 24.195/93 (LFE), la nueva organización del nivel de educación media alteró el tradicional patrón de selección elitista al promover el ingreso de nuevos escolares como consecuencia de la extensión de la obligatoriedad de 6 a 10 años y la transferencia de los niveles educativos a las jurisdicciones propuesta por la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos Nº 24.049/91. En la provincia de Buenos Aires esta última supuso la incorporación de aproximadamente 1.000.000 de alumnos al nivel medio, lo cual torna válido interrogarse por los significados aleatorios que condensa la convivencia respecto de la complejidad que el sistema educativo comenzó a vivenciar.

El estado nacional mediante la LFE y diversas resoluciones emanadas del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) contribuyó a la construcción discursiva iniciada en los ´80, aludiendo a la conformación de normas de convivencia democráticas como garantía de la calidad educativa, pero otorgando -ahora- una connotación particular propia del proceso descentralizador y económico característico de los ´90, en el cual el sentido contenedor/retentivo formó parte imperante del mismo. En la nueva dirección, la LFE postulaba *"...condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social*

pluralista y participativa" (art. 5º, inc. r) y en la Ley de Educación Provincial N° 11.612/94, "*hábitos de integración social, convivencia grupal, de solidaridad y cooperación*" (art. 7º, inc. c) como así también "*favorecer el desarrollo personal y social para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus deberes y derechos, respetuoso de los demás*" (art. 8º, inc. c).

Por su parte el CFCyE sancionó dos resoluciones entre 1995-1997, las cuales diseñaban criterios para la reorganización institucional. La Res. CFCyE N° 41/95 se anticipó al cambio de la estructura del SEA promoviendo criterios de flexibilidad, señalando entre los ejes necesarios para la reorganización institucional de los establecimientos estatales y privados la "*participación de los alumnos en tareas relacionadas a la convivencia*" (punto 3) y como procesos orgánicos de participación a los "*consejos de convivencia de aula, de escuela y relaciones participativas con la comunidad*" (punto 6). La Res. CFCyE N° 62/97 articuló con la Res. N°41/95 concibiendo a los consejos de convivencia como garantía del proceso de transformación promovido por la LFE y aprobó el documento anexo "Criterios básicos para el desarrollo de normas de convivencia en las instituciones escolares", buscando trascender la "disciplina tradicional" que privilegiaba el silencio y la pasividad, para asumir *nuevos modos organizacionales y relacionales* basados en la *autonomía, participación, negociación y mediación*. Ello permite suponer que la necesidad de establecer criterios generales buscaba delinear respuestas a la creciente complejidad que fue asumiendo la cotidianidad en las escuelas, producto de las transformaciones socioculturales y educativas en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar.

En los propósitos para la configuración de sistemas de convivencia se reconocen significantes claves: *diálogo-negociación-mediación-acuerdo-respeto-compromiso*. Los mismos figuran como acciones a promover desde el reconocimiento del conflicto, ya no como patológico, sino inherente a las relaciones sociales/institucionales; a su vez, se contempla el contenido pedagógico y reparador de las sanciones orientado a la responsabilización del actor, la contextualización de las transgresiones (según rol, circunstancias, historia institucional y personal) y el principio de contención de los niños y jóvenes.

Respecto del cómo llevar a cabo tales propósitos, el discurso menciona la creación de espacios de reflexión y participación real para los diferentes actores (docentes-directivos-alumnos-padres), mecanismos de mediación de conflicto y creación de cuerpos colegiados (consejos de curso-aula-escuela).

Cabe destacar que las nuevas reglamentaciones acontecen paralelamente a la visibilidad creciente que adquiere la "conflictividad y violencia escolar" como problemática; sumido ello en la complejidad escolar que la reforma educativa otorgó al SEA y SEB con la nueva estructura de la EGB y el Polimodal. En dicha visibilidad confluyen tanto los avances teóricos académicos a nivel nacional e internacional vinculados a la temática como los medios de comunicación masiva, desde la espectacularización de hechos puntuales¹⁰. Ambos forman parte –con diferente incidencia- de los discursos gubernamentales que en la década de los `90 comienzan a configurarse desde la jurisdicción nacional y provincial para regular el sistema educativo. En 1998 ante el crecimiento registrado en la cantidad de denuncias policiales sobre hechos de "violencia escolar"¹¹, el gobierno nacional convocó a una Reunión de Expertos para el abordaje de la prevención de la violencia, demostrando una modalidad reactiva que se replicará posteriormente con el cambio de siglo¹². Un año después en la jurisdicción provincial surge un hito en lo referente a la prevención con la sanción de la Ley 12.299/99, la cual crea el Programa Provincial de Prevención de la Violencia Escolar (PPVE); el mismo surge como una acción estratégica que intentaba responder a la complejidad del sistema educativo en el marco de la primera reforma, sentando precedentes respecto de posteriores programas nacionales durante los años 2000. De esta forma, la regulación de la trama vincular ante la conflictividad y violencia en la escuela secundaria se convirtió en una problemática con mayor presencia para el estado y para la investigación educativa. El discurso sobre la regulación se asoció fuertemente a la necesidad de prevenir la problemática mencionada a partir de la convivencia y resolución pacífica de conflictos, conceptos característicos del cambio de siglo.

Puede sostenerse entonces que en la legislación sobre la regulación se desprenden significados que la tornan ambivalente, pues se hibridan discursos

promotores de la participación y la restitución de derechos con la necesidad de descomprimir conflictos socioculturales y educativos hacia las comunidades e instituciones escolares. Ello cobrará mayor visibilidad durante el momento del estallido de la crisis social y económica entre los años 2000 y 2002, donde la articulación de políticas sociales y educativas caracterizará a las agendas educativas, mientras la tensión inclusión-retención refuerza el carácter negociador de las normas; pudiendo ser modificadas, ampliadas o posibilitando excepciones¹³.

Tramas vinculares en el cambio de década: una apuesta creciente a la negociación, mediación y convivencia escolar

Abordar el cambio de década supone tener presente por un lado los momentos críticos, asociados a la profundización de la crisis socioeconómica y política que estalla en 2001¹⁴ y por otro, los momentos de recuperación económica e institucional desde el año 2003. Como se mencionó anteriormente, en este contexto la conflictividad y violencia en la escuela se convierte en una problemática con mayor presencia para el estado y para la investigación educativa, por lo que el discurso sobre la regulación se asocia fuertemente a la necesidad de prevenir la problemática mencionada.

El recorrido histórico a nivel provincial permite observar al Informe Legislativo 2001 como uno de los primeros documentos donde la jurisdicción bonaerense se pronuncia en torno al fenómeno, definiendo algunos lineamientos y acciones ya propuestos en el 2000, e insistiendo en la necesidad de garantizar la calidad educativa a partir del abordaje de una estrategia integral de convivencia para atender la problemática del adolescente en la escuela¹⁵. Las acciones implementadas continúan hablando de «violencia escolar» en forma asociada a la seguridad y la denuncia; una evidencia de ello es la articulación de la DGCyE con el Ministerio de Seguridad Provincial en la “protección de la frontera” que separa a la escuela del peligro social externo. En este sentido, se observa que la conceptualización de la violencia, engloba lo que Kaplan (2006) define como

violencia hacia la escuela, la cual representa un acto contestatario por parte de alumnos o bien se materializa en actos de vandalismo contra el patrimonio escolar. Se sigue sosteniendo la creencia de una escuela como garantía de orden situada al margen de lo social "potencialmente peligroso" que ejerce su fuerza contra la institución escolar. Paralelamente, comienza a hablarse de prevención de la "violencia en la escuela" y resolución pacífica de conflictos, marcando una concepción bien diferente de la escuela y la problemática. Pensarla de este modo significa reconocer -continuando con Kaplan- que la violencia tiene lugar al interior de la escuela, pero no es producto intrínseco de las actividades institucionales, sino de una irrupción de la violencia social en su interior.

La nominación de *violencia* primero y luego de *conflictividad* en la escuela comienza a cobrar mayor visibilidad al configurarse en significantes del discurso de los estados nacional y provincial (Laclau y Mouffe, 1985); construyendo significantes diferenciales - inestables y abiertos que dialogan con el contexto, en este caso referidos a las prácticas educativas¹⁶. Pensar de este modo significa reconocer que se torna "porosa" la frontera que separa a la escuela de "lo social" y permite advertir y problematizar a su vez la complejidad de la cotidianidad escolar. Ello cobra un valor singular ante la expansión del nivel secundario producto de la reforma de los '90 y la profundización de la crisis socioeconómica y política que atravesó el país en esos años. Al respecto Novick (2008) sostiene que las escuelas, los alumnos y los docentes vivencian particulares situaciones en contextos de pobreza, de exclusión y de violencia frente a las cuales surgen nuevas estrategias para potenciar recursos y ampliar los márgenes de gobierno dentro de las instituciones.

Se puede sostener que pese a una tensión entre los términos "violencia escolar" y "violencia en la escuela", el cambio de siglo trajo consigo una mayor presencia estatal en la regulación de los vínculos escolares sea como protección de la seguridad o como prevención de la conflictividad en la escuela; instalándose bases para la construcción discursiva que tanto Provincia como Nación emprenderán con mayor fuerza desde 2002 en adelante en torno a la problemática en cuestión. Las diferentes leyes y políticas marcan una tendencia en el

período 2003/2006, de acuerdo al análisis de Novick (op.cit.) que por un lado, significan el deslizamiento de políticas sociales hacia programas educativos y por otro, dan cuenta de la recuperación del sentido político del discurso educativo, donde la escuela continúa ocupando un rol protagónico como institución pública y las políticas educativas asumen ámbitos abandonados por el estado en años anteriores. Así la escuela pública estatal actúa como contenedora de la población afectada por la crisis socioeconómica y cultural mediante diferentes programas educativos, abriendo paso a una creciente articulación entre políticas sociales y educativas en pos de la proclama de la inclusión.

Regular la convivencia: mediación y negociación para la resolución pacífica de conflictos

En el año 2002 la jurisdicción bonaerense sanciona la Resolución N° 1593/02 sobre Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) para la Educación Polimodal -con modificaciones en la Res. N° 510/03- derogando toda normativa disciplinaria contraria y el ya mencionado Reglamento de 1958. La formulación de los AIC se fundamenta en un concepto integral de disciplina, bajo el principio de la consolidación de la conciencia democrática en el sistema educativo. Dichos acuerdos entrarán en vigencia un año después y entre sus principios sostiene que la calidad educativa implica capacidad institucional para responder a las necesidades educativas de los adolescentes en un contexto con dificultades objetivas, materiales y de desencanto por promesas incumplidas. Resalta el reordenamiento de la autoridad fortaleciendo la asimetría y la responsabilidad, pero desde el liderazgo de procesos de participación que posibiliten la autonomía en la construcción de normas para atender a la diversidad de contextos reales y la integración de los adolescentes. La norma deja de ser un recurso de control e imposición para recuperar su carácter democrático donde la *argumentación/participación/reflexión* posibilite *renovar el contrato fundacional de la escuela* y -a la vez- garantizar la *asimetría intergeneracional*, contemplando el *derecho a ser escuchado* y el *sentido protector/reparador de la norma*.

Sin embargo, si se tiene en cuenta el contexto político educativo en el que se enmarcan los AIC se observa una vinculación con la pretensión de autonomía institucional -presente desde los años '90- acorde a la tendencia descentralizadora general del sistema educativo. Bajo el supuesto del reconocimiento a la diversidad regional y local, la construcción democrática de normas delega formalmente en las comunidades escolares la constitución de su regulación de la trama vincular (alumnos, padres, docentes y directivos). Ello significaría un desplazamiento discursivo del modelo de la disciplina tradicional, basada en sanciones comunes desde el modelo binario y jerárquico de lo *permitido-prohibido*. La disciplina se constituye como un rasgo más de la convivencia -puesta en diálogo-, reforzando la particularización de las normas de acuerdo a las problemáticas institucionales. Como parte del mismo escenario político educativo la regulación estatal sobre la educación pública no desaparece, pues la particularización -en este caso de normas- reserva para el Ministerio Provincial la evaluación, corrección y devolución de los AIC para ser posteriormente aprobados y adquirir estatuto de ley¹⁷.

Por su parte el estado nacional a partir del año 2003, en un intento de aunar los avances regulatorios previamente concretados a nivel jurisdiccional, otorga al Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MECyT) un rol protagónico en la formulación de programas nacionales¹⁸. Los mismos evidencian "lo particular" de los procesos de reforma, pues ante la expansión del SEB la provincia fue receptora de demandas y conflictos, cuyo intento de respuesta posibilitó la articulación con otros actores tradicionalmente no vinculados a la regulación escolar, tal es el caso del Ministerio de Seguridad Provincial y organizaciones de la sociedad civil. Dicha articulación expresa la redefinición en las relaciones estado-sociedad-educación, permitiendo interrogar cuáles son las características que presenta discursivamente la apelación a un nuevo modelo de regulación de los vínculos escolares.

En 2003 con el apoyo de UNESCO se crea el *Programa Nacional de Mediación Escolar* (PNME) con la intención de abarcar a todas las jurisdicciones, partiendo de algunas experiencias previas¹⁹. El estado nacional en el marco del nuevo siglo

construye estratégicamente un programa que busca sentar nuevos modos de regular la convivencia en todo el SEA, concibiendo a la *mediación* como una herramienta institucional para abordar conflictos en forma preventiva evitando su escalada hacia situaciones violentas, pues sus acciones pueden favorecer el aprendizaje de habilidades necesarias para la convivencia escolar desde el abordaje cooperativo. En la presentación del Programa el entonces Ministro de Educación Nacional, Daniel Filmus, denominó a la mediación como una estrategia que permite integrar temas pedagógicos y sociales para la resolución no violenta de conflictos, entendiendo que la misión de la escuela de “transmitir conocimientos” requiere una base de convivencia para poder desarrollarse. Paralelamente el documento concibe que el contexto de fragmentación social y educativa y el individualismo pregonado en los años '90 incrementó la conflictividad en las relaciones interpersonales, ante un estado mínimo alejado ya de la pretensión de integración social, lo cual se torna clave para la fundamentación de los modelos mediacionales. Con tal asociación el Programa estaría suponiendo que la creciente conflictividad de la *convivencia escolar* sería producto de la incorporación de nuevos escolares operando «entre líneas» una sutil vinculación de la conflictividad y la violencia en la escuela con determinado sector social: los excluidos/postergados/expulsados a nivel social, e incluidos en la escuela pública estatal. No obstante, es necesario reconocer que el Programa descarta conceptualmente tal reducción al entender que la pobreza no actúa en forma aislada sino en relación a otros factores, tal como señala uno de sus documentos:

"La pobreza en sí misma no es necesariamente un factor predisponente o desencadenante de violencia. Lo es, *sin embargo*, cuando ocurre dentro de un ambiente de *desigualdad manifiesta y creciente*, cuando alcanza *situaciones extremas*, y cuando está asociada al *desempleo* y a que los jóvenes de escasa educación no encuentran otra oportunidad de generar ingresos (OPS, 1994)" (Marco General PNME, 2003: 46, las cursivas son nuestras).

Pese al carácter relacional desde el cual se piensa la generación de la conflictividad y la violencia²⁰ la cita expresa, no obstante, la articulación con una serie de factores que no distan de su reducción a determinado sector

socioeconómico. Ello cobra sentido cuando la mediación se esgrime como estrategia que permite integrar temas pedagógicos con sociales, conjugando una concepción que le otorga valor en tanto herramienta de educación ciudadana, pero también valor como herramienta de contención y control de la población que la escuela pública estatal debe incluir.

En 2004 el estado nacional, retomando avances previos –a nivel de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la jurisdicción bonaerense- nuevamente buscando aunar criterios en torno a la convivencia, crea el *Programa Nacional de Convivencia Escolar* (PNCE), donde se propone ofrecer recursos para que las instituciones puedan ser lugares de formación en valores democráticos, además de conocimientos. Postula el respeto por la ley basado en la necesidad de normas flexibles y abiertas a debate, cuyo sentido surja de un contrato educativo que incluya a todos los integrantes que hacen a la tarea escolar: directivos, docentes, alumnos, familias, personal auxiliar. Es por ello que el Programa considera clave la reformulación de las funciones de supervisores, docentes y el restablecimiento del vínculo entre la escuela y la familia. El discurso de la convivencia retoma -al menos declarativamente- una concepción democrática y de apertura al vínculo con las familias, reconociendo en las escuelas secundarias tanto la diversidad de experiencias y trayectorias como la importancia del fortalecimiento del vínculo familiar -y de los modelos de familia- para la renovación de su pacto con la escuela. Ello implicaría superar la distancia familias-escuelas y fortalecer el carácter de “socios” en la construcción de la subjetividad de niños y adolescentes desde valores democráticos. El lazo no sería ya de mera delegación de responsabilidad a la escuela sino de involucrar a “los adultos” responsables de los adolescentes en el proceso de construcción de la convivencia escolar.

Hasta aquí se observa que la redefinición de la regulación de la trama vincular escolar apuesta por el “protagonismo del alumno” en la restitución de sus derechos, pero ello emerge en un contexto de resistencias que atañen tanto a la persistencia de una asimetría escolar basada en un orden arbitrario pero legítimo, una coyuntura socioeconómica que en los últimos años obtuvo posibilidades para la concreción de derechos y también las transformaciones operadas en los

vínculos intergeneracionales ante los cambios culturales y tecnológicos de fines y principios de siglo. Es en este contexto donde la construcción de legitimidad para el "protagonismo del alumno" en la resolución pacífica de conflictos supone la articulación del estado con diferentes actores gubernamentales y no gubernamentales²¹ que demuestran una vez más una particular relación entre estado-sociedad-educación.

Se observa a nivel nacional que en los años 2000 se profundizan los significantes asociados a la *convivencia escolar: participación/construcción de normas/restitución de derechos/acuerdo/compromiso/respeto* aunque reinterpretadas desde la *mediación escolar entre pares y la negociación*; la búsqueda de acuerdo y compromiso se refleja en la renovación del pacto educativo. Paralelamente la tensión visibilizada en los '90 respecto del modelo tradicional permanece desde la coexistencia de una norma escolar que sin desaparecer se flexibiliza, adquiriendo -posiblemente- matices diversos al hallarse atravesada tanto por la *retención y contención escolar* como por el imperativo de la *inclusión*.

A modo de "cierre"

Si se considera la apertura de lo social y a la práctica de la articulación -constitutiva de todo discurso- como construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido (Laclau y Mouffe, 1985), el contexto en el que ellas se originan posibilita infinitud de significantes. En este sentido, se identificaron dos escenarios diferentes desde el punto de vista socioeconómico y político, uno a fines de los años '90 donde prima la urgencia y asistencia social focalizada, y otro durante 2004/2005 donde cobra protagonismo la promoción integral de derechos a partir de la centralidad asumida por el estado. Ambos períodos -operando sobre redefiniciones iniciadas en los años 80- se encuentran atravesados por tendencias descentralizadoras de los conflictos escolares interpelando a los alumnos y a las familias a hacerse cargo del control y regulación de sus propios actos. Estrategias regulatorias de los vínculos que oscilan entre la recentralización estatal y la búsqueda o pretendida búsqueda de renovación del pacto familia-escuela, con el objetivo de incluirlos en la tarea educativa construyendo conjuntamente modelos

(flexibles) de mediación y convivencia. En dicha descentralización se interpela al alumno bajo la figura de "mediador" o partícipe activo en la elaboración de normas, a construir competencias y habilidades para la vida en democracia, bajo lo cual se busca instalar la figura de una simetría escolar que se torna clave a la hora de resolver pacíficamente los conflictos cotidianos. Paralelamente desde el estado provincial y nacional se intentan reformular dos principios fundantes del formato escolar moderno: la asimetría escolar reservada para las relaciones de autoridad y, tal como se mencionó, el pacto familia-escuela. En su reformulación se otorga desde el discurso un fuerte significado democratizador, pues garantizar la seguridad implicaría la aceptación de una ley/norma abierta a debate y por tanto también a su negociación particularizada.

Ahora bien, como pudo observarse entre los significantes diversos que condensan la convivencia y la mediación escolar persisten determinadas vinculaciones entre la peligrosidad-violencias-pobreza, por lo que la proclama de una nueva relación asimétrica desde bases democratizadoras podría actuar en determinadas ocasiones como respuesta ante una coyuntura socioeconómica pero también cultural que indefectiblemente genera relaciones de simetría entre docentes y alumnos, siendo un ejemplo de ello la figura del "alumno mediador" entre pares propuesta por el PNME. En este sentido la configuración de una nueva escuela secundaria supone reconocer la convergencia de discursos escolares y sociales donde las tramas vinculares desde la macro y micropolítica intentan redefinir *"aquellos otros espacios, institucionales o no, que contribuyen a la conformación del sujeto social, delimitar sus condiciones, reconocer sus prácticas"* (Buenfil Burgos, 1993: 15). En torno a la convivencia y la mediación escolar actúan fuerzas políticas diversas que en definitiva connotan dificultades y desafíos respecto de la inclusión ante la coexistencia de principios democratizadores y participativos con determinados estigmas excluyentes que aún operan en la construcción de los vínculos escolares.

Se evidencia entonces, la configuración de una incipiente trama multirregulatoria (Giovine, 2012) que intenta redefinir la disciplina escolar, a medida que la escuela se complejiza y emergen problemáticas como la

conflictividad y la violencia. Justamente el sentido de redefinición no supone su desaparición sino una mutación que condensa viejas, nuevas y renovadas formas desde la apelación a la *convivencia* y la *mediación* como forma preventiva de las situaciones conflictivas y violentas. Si bien el período analizado deja por fuera normativas posteriores²² –por decisiones metodológicas- cabe destacar que las mismas constituyen nuevos componentes del protagonismo estatal provincial y nacional que propende a la prevención de situaciones conflictivas, a través de iniciativas que tiendan a la convivencia pacífica en estos nuevos tiempos. Se reafirma así la pronunciación de un nuevo modelo de regulación escolar, teniendo como centro la conformación de normas de convivencia democráticas.

Recibido: 13/7/2015

Aceptado: 04/9/2015

Notas

¹ En este contexto la educación se configuró en uno de los pilares orientado a la conformación de una ciudadanía pretendidamente homogénea. En lo que concierne al nivel de educación media, construyó su identidad desde un carácter elitista y transmisor de la "alta cultura" (Dussel y Thisted, 1995). Largas serán las luchas durante la segunda mitad del siglo XX para democratizar el acceso al nivel.

² Se presentan aquí una síntesis de la investigación realizada en el marco de la Licenciatura de grado dirigida por la Dra. Martignoni Liliana. La misma se incluye en el Proyecto "Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza" dirigido por la Dra. Giovine Renata.

³ Se recomienda para mayor información Kaplan (2006) y Miguez (comp.) (2008).

⁴ La Ley Láinez N° 4874 del año 1905 posibilitó la creación de escuelas nacionales elementales, infantiles mixtas y rurales en las provincias que lo solicitaron.

⁵ Si bien su investigación remite a un análisis en el nivel primario, las transformaciones que aborda en el período estudiado involucran a las relaciones estado-educación y sociedad que forman parte del objeto de la presente tesis. La autora señala una continuidad entre el modelo de autoridad parental y el escolar cuyos ideales comenzarán a ser transformados a mediados del s. XX.

⁶ Creado por Decreto N° 150.073/43 puesto en vigencia recién en 1957.

⁷ La conducta de los alumnos se calificaba según el número de amonestaciones. Las autoridades intervinientes eran el Rector o Director del Establecimiento, el Consejo de Profesores y la Dirección General de Enseñanza.

⁸ Algunas de las obligaciones del alumno eran: el respeto a los superiores, la asistencia y puntualidad, velar por una conducta apropiada, el arreglo y cuidado personal. Este punto se reitera en el apartado sobre la educación física, donde predomina la importancia de la higiene, la formación en valores éticos y morales.

⁹ En 1985 la Dirección Nacional de Educación Media a través de la circular N° 206 establece que ante situaciones de expulsión o separación de alumnos de la escuela, se debe dejar constancia de que el alumno ha sido escuchado. Dos años después mediante el Informe sobre posibles reformas del sistema educativo se acordaba democratizar la educación y por ende el régimen disciplinar.

¹⁰ Esta visibilidad llevó a que en el año 1999 se registraran dos avances referidos a la *convivencia escolar* y a la prevención de la *violencia escolar*. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona la Ley N° 223/99, creando el Sistema Escolar de Convivencia, antecedente de los regímenes de convivencia formulados a nivel nacional y provincial con posterioridad, es decir, entre el 2000 y 2002.

¹¹ O'Donnell, H (1999) recopila una serie de datos extraídos de distintos diarios nacionales y provinciales que grafican situaciones de violencia en la escuela.

¹² Al respecto, es interesante mencionar que esta modalidad también se observa en el abordaje internacional sobre la violencia escolar, mediante conferencias y reuniones que comienzan a desarrollarse en el contexto europeo ante la visibilización de hechos violentos en las escuelas.

¹³ En su investigación Martignoni (2007) a partir de testimonios de actores escolares demuestra las dificultades en la comunicación intrainstitucional y las divergencias para construir criterios institucionales al momento de establecer sanciones.

¹⁴ En diciembre del 2001 la situación socioeconómica de la población llegó a su estado más crítico. El debilitamiento de la gobernabilidad se expresa en un estallido social caracterizado por saqueos, organizaciones de nuevos frentes sociales de lucha y reivindicación de intereses de distintos sectores que fueron manifestándose a través de la ocupación del espacio público; duros efectos de la implementación de políticas neoliberales.

¹⁵ La misma incluye la implementación del *Programa "Jóvenes Negociadores"* en cooperación con la Fundación Poder Ciudadano, cuyo objetivo es aportar capacidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia en las escuelas. A su vez bajo el *Programa "José Manuel Estrada"* se desarrolló un conjunto de actividades para prevenir la violencia escolar. Dichas actividades se integran en 2001 al Plan Provincial "Adolescencia, Escuela e Integración Social", del cual dependen también actividades de capacitación y la línea telefónica 0800 para denuncias de casos de <violencia escolar>. En el área de seguridad externa de las escuelas se suscribió en el año 2000 un convenio de cooperación con el Ministerio de Seguridad de la Provincia, que ha permitido impulsar acciones para mejorar en forma progresiva la seguridad externa del ámbito escolar y evitar los actos delictivos contra las escuelas.

¹⁶ Tal concepción se inscribe en la corriente del análisis político del discurso de la Escuela de Essex, de la cual se retoman algunos principios.

¹⁷ Durante los '90 la regulación estatal se hizo presente desde otras instancias. Junto a los AIC la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la DGCyE de la Provincia, en línea con la problemática de la violencia y la escuela media y bajo el objetivo de la inclusión de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad crea Equipos Interdisciplinarios Distritales y los Equipos de Orientación Escolar para abordar problemáticas distritales desde la prevención y la asistencia. Paralelamente en el marco de la Ley Federal junto a dichos acuerdos se crean nuevas figuras para la articulación del EGB3 y el Polimodal: coordinador de ciclo y preceptor, que derivaran en protectores de una infancia carenciada en pos de su retención escolar (Martignoni, 2002).

¹⁸ Entre 2003 y 2004 se crea la Coordinación de Programas para la "Construcción de Ciudadanía en las Escuelas".

¹⁹ Tales como el "Programa de Mediación Escolar", a través del Programa de Mediación Comunitaria dependiente de la Secretaría de Justicia y Seguridad con el apoyo de la Secretaría de Educación de la CABA (Decreto Nº 666/97); o el "Programa de Promoción de la Mediación en la Comunidad Educativa", dependiente del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación en el año 2000, en el marco del Plan Social de Asistencia Jurídica a la Comunidad dependiente de la Dirección Nacional de Promoción de Métodos Participativos de Justicia.

²⁰ Supone un desplazamiento del "alumno problema" hacia la comprensión de los modos de interacción social donde los comportamientos violentos cobran sentido y se construyen.

²¹ Tales como Fundación Poder Ciudadano; Programa Seguridad Ciudadana del GCBA; UNICEF; Programa "Caminando juntos: cómo prevenir la violencia"; Programa "Violencia, escuela y sociedad" implementado por SUTEBA; "Yo tengo PODER"; Programa "Jóvenes negociadores"; Programa "Escuelas para la paz"; UNICEF va a la escuela. "Proponer y dialogar", UNICEF con la Dirección Nacional de Juventud de la Secretaría de desarrollo Social del Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente.

²² Tales como las comunicaciones provinciales Nº 8/08 y 9/08 referidas a la mediación y negociación escolar, la Resolución Nº 1709/09 que establece la implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en todas las escuelas secundarias de la jurisdicción bonaerense, la comunicación Nº 3/10 que establece el "Programa provincial de prevención e intervención en situaciones de violencia en la escuela", la "Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar" (DGCyE, 2012), la recientemente Ley Nacional Nº 26892/13 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, y la "Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar", Resolución Nº 217 del CFE/2014.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (1994) "Esprits d'État. Genèse et structure du champ bureaucratique", en *Raisons Pratiques*, Paris, Seuil.
- BUENFIL BURGOS, R. N.+9 (1993) *Análisis de discurso y educación*, DIE – CINVESTAV - IPN. (Documento 26 del DIE), México.
- DUSSEL, I. Y THISTED, S. (1995) "La descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando, provincia de Buenos Aires", Serie de Documentos e Informes de Investigación N° 191, Junio, FLACSO/Argentina.
- FOUCAULT, M (1991), "La gubernamentalidad" en Castel y otros *Espacios de poder*. La Piqueta, Madrid.
- GALLART, A. (1984) "La evolución de la educación secundaria 1916-1970: expansión e inmovilidad (I) Los cambios cualitativos" en *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, Año XXXIII N° 330, Marzo.
- GALLO, P. (2011) *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones supervivencias de sus espacios constitutivos*, Libros de la Araucaria, Buenos Aires.
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- KAPLAN, C. (2006) *Violencias en plural. Sociologías de las violencias en las escuelas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- LACLAU, E Y MOUFFE, C. (1985) *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- MARTIGNONI, L. (2002) La modificación de sentido de la escuela: entre la integración de la proclama civilizadora y la contención de la proclama retentista, Ficha Bibliográfica, Tandil.
- MARTIGNONI, L. (2007) Escuela y experiencias adolescentes en el gobierno de a pobreza (Tesis Doctoral), FLACSO, Buenos Aires.
- MIGUEZ, D. (comp.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas*, Paidós, Buenos Aires.
- O'DONNELL, H. (1999). "La violencia en el sistema educativo". Editorial Temas.
- NOVICK, S. (2008) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado*, AIQUE Grupo Editor, Buenos Aires.
- SPITTA, A. (1982) "El Proceso de reorganización Nacional de 1976 a 1981: los objetivos básicos y su realización práctica" en Waldmann, P. y Garzón Valdés, E. (comp.) *El poder militar en la Argentina (1976-1981)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- SOUTHWELL, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato" en Tiramonti, G. (Dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.
- TEDESCO, J.C. C. BRASLAVSKY, et al. (1990) "Elementos para una sociología del currículo escolar" en *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982*, FLACSO, 1990, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", En *Revista Propuesta Educativa N° 29*, junio.
- VIÑAO, A. (2001) "¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador" en *Anuario da Sociedade Brasileira de História da Educacao*, Campinas.

Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar.

Renata Giovine – Ana María Montenegro – Liliana Martignoni
 Miño y Dávila
 Año 2016
 (172 pág.)

Índice

Prólogo

Guillermina Tiramonti

Capítulo introductorio

Desandar para no naturalizar lo escolar: políticas y reformas en clave histórica.

Renata Giovine, Ana María Montenegro y Liliana Martignoni

Capítulo 1

El derecho a la educación en la Provincia de Buenos Aires: debates por su sentido durante la sanción de la Ley de Educación Provincial.

Juan Suasnábar

Capítulo 2

La Ley de Financiamiento Educativo: debates sobre el federalismo y el rol del Estado.

Natalia Correa

Capítulo 3

Las políticas educativas y la educación agropecuaria en la última década.

María Laura Bianchini

Capítulo 4

La trama de los Derechos del Niño al Juego: un derecho en "juego".

Ángela Ridaó y Anabela Miralles

Capítulo 5

La proclama multiregulatoria de los vínculos escolares. Entre la ampliación de la obligatoriedad escolar y la corresponsabilidad.

Natalia Cuchan

Capítulo 6

La identidad docente en conflicto: reconceptualizaciones en torno a la reforma de la "terciarización del magisterio" en Argentina (1966-1972).

Jorgelina Méndez y Natalia Vuksinic

Capítulo 7

Marcas curriculares de signo francés en el Colegio San José (Tandil, provincia de Buenos Aires, inicios del siglo XX).

Rubén Melitón Peralta



Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior.

Nora Zoila Lamfri (Coord.)
Encuentro Grupo Editor
Año 2016
(293 pág.)

Índice

Presentación

Capítulo I

Consideraciones sobre el diseño metodológico para el análisis comparativo

Luis Enrique Aguilar

Capítulo II

Origem e desenvolvimento da pós-graduação na Argentina, Brasil e Paraguai. Ensaio comparativo

Jose Alberto Rodrigues Filho e Luis Enrique Aguilar

Capítulo III

Contexto macro legal da Educação Superior no Brasil

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

Capítulo IV

O marco regulatório brasileiro

Adriana de Andrade Espindola

Capítulo V

Situación actual del posgrado en Argentina, Brasil y Paraguay: carreras, estudiantes y egresados

Coordinación general: Lucia B. Garcia

Autores: Maria Cristaldo de Benitez, M. Cecilia Di Marco, Lucia B. Garcia, Jose Alberto Rodrigues Filho y Marisa Zelaya

Capítulo VI.

Evaluación y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparativas

Coordinación general: Sonia M. Araujo

Autoras: Sonia M. Araujo, M. Matilde Balduzzi, Rosana Corrado y Veronica S. Walker

Capítulo VII

El financiamiento de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en perspectiva internacional y comparada

Maria Celeste Escudero, Dante J. Salto y Rossana E. Zalazar Giummarresi

Capítulo VIII

La internacionalización de los posgrados en la región. Los casos de Argentina, Brasil y Paraguay

Nora Z. Lamfri y Dante J. Salto

Capítulo IX

A pós-graduação no contexto do MERCOSUL: descrição sobre o contexto atual

Adriana M. Momma Bardela

Sobre los autores



Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación

Liliana Martignoni y Mariza Zelaya (compiladoras)
Editorial Biblos
Año 2016
(290 pág.)

Prólogo

Gerardo Bianchetti, Ana María Corti, Lucía B. García, Renata Giovine

Introducción

PARTE 1: Intelectuales, asesores, pensamientos y organizaciones en circulación internacional

Instituciones y actores del campo académico-científico en la Argentina de los 60: trama y significación.

Ana María Corti, Carmen María Belén Godino y María Luján Montiveros

La expansión de la educación superior en la Argentina: pensamiento y actuación de Alberto Taquini

Ana María Corti, Carmen María Belén Godino y María Luján Montiveros

La circulación de ideas del desarrollismo y la modernización en el campo educativo y universitario en la Argentina de los años 60

Lucía Beatriz García, María Cecilia Di Marco y Mariza Zelaya

Diferenciação e reconversão como proposta para educação em Cecilia Braslavsky

Maria do Carme Martins

Técnicos, docentes y política educativa de los 60 a los 90 La particular estructuración del campo de la educación en Uruguay

Antonio Romano

Universidade, ciência e política Operagão Camelot na América Latina

Aparecida Neri de Souza

"Economía e Humanismo": militância da Igreja Católica no mundo político da América do Sul

Agueda Bernardete Bittencourt

PARTE 2: Políticas y prácticas de inclusión y exclusión social y educativa

Educación y política en la bisagra entre dos siglos

R. Gerardo Bianchetti

El lugar-escuela secundaria de "gestión estatal" en la nueva trama regulatoria (provincia de Buenos Aires, 1990-2012)

Ana María Montenegro y Liliana Martignoni

Configuraciones de sentidos de los sujetos de la educación a partir del Programa de Maestros Comunitarios (Uruguay): aportes para repensar lo escolar

Eloísa Bordoli y Stefania Conde

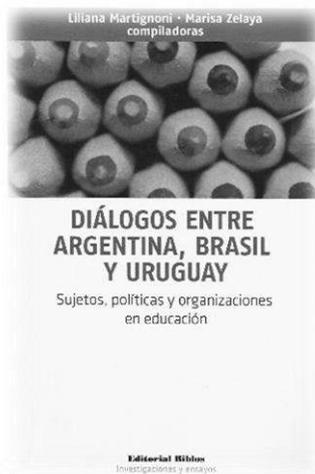
Aproximación a los usos del significante "inclusión educativa" en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015)

Pablo Martinis

Educación y cuidado infantil en dos países latinoamericanos: Argentina y Chile

María Ana Manzione

Sobre los autores



Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte

Eduardo Langer y Bibiana Buenaventura R (Comp.).
Ediciones del Gato Gris
Año 2016
(305 pág.)

Índice

PRESENTACIÓN

Eduardo Langer y Bibiana Buenaventura R.

INTRODUCCIÓN

LOS USOS DE FOUCAULT EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El «efecto Foucault» en educación: Notas sobre los usos, malas lecturas y relecturas de un pensamiento

Inés Dussel

«Inicios de juego» y análisis político-educativos

Renata Giovine

PRIMERA PARTE: LA PEDAGOGÍA MODERNA Y LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN LA POBLACIÓN ESCOLAR

Presentación

Sofía Dafuncho

Discontinuidades en la pedagogía moderna. Relecturas de Comenio y de Kant

María del Carmen Castells

La institucionalización y subjetivación de la infancia no normal en el proceso de escolarización 1880-1952

María Verónica Cheli

Herramientas conceptuales en la obra de Michel Foucault para pensar la investigación del sujeto de la Educación

María Valeria Emiliozzi

De la población a la población escolar

Andrés Felipe Pérez

SEGUNDA PARTE: CRISIS DE LA ESCUELA Y DISPOSITIVOS DE CONTROL

Presentación

Yanina Carpentieri y Martín Mantiñan

La reforma del sistema de educación pública en Chile como dispositivo de seguridad

Juan González López

A pedagogização do discurso do consumo no processo de escolarização brasileiro e o governo dos sujeitos escolares para o consumo

Patrícia Ignácio

De la escuela disciplinaria-disciplinadora a la sociedad panóptica virtualizada: el tema de las redes sociales en el aula

Gloria Zelaya

Foucault en las escuelas bonaerenses. Una lectura normativa y curricular de la educación de los cuerpos

Javier Schargorodsky

Entre la utopía y la heterotopía. Indicios para pensar en torno a cómo los/as estudiantes piensan la escuela en contextos de extrema pobreza urbana



Mercedes Libertad Machado

TERCERA PARTE: GUBERNAMENTALIDAD, RACIONALIDADES Y DOCENCIA

Presentación

Andrés Felipe Pérez

La transformación de Kant en la lectura de Foucault: ¿Un profesor cínico en la institución?

Adriana Barrionuevo

Racionalidades en la formación de profesores de Física en Argentina entre 1958 y 2008. Avances de una investigación en curso

María Virginia Luna

La docencia en los bordes. Apuntes para una puesta en situación en un distrito del Conurbano Bonaerense

Gabriela Beatriz Orlando

CUARTA PARTE: INTERSTICIOS, CONTRACONDUCTAS Y ONTOLOGÍA POLÍTICA

Presentación

Gabriela Orlando

Estudio sociotécnico de los mecanismos de control. Siguiendo el llamado de Gilles Deleuze a propósito de las Sociedades de Control

Camilo Enrique Ríos Rozo

La problematización foucaultea de la «educación» en el marco de su ontología política de las relaciones entre subjetividad y verdad

Iván Gabriel Dalmau

La noción de «contraconductas» de Foucault y su centralidad para caracterizar los procesos de escolarización en el siglo XXI

Eduardo Langer

CIERRE: PERSPECTIVAS Y PROSPECTIVAS EN LOS DEBATES FOUCAULTEANOS EN EDUCACIÓN

Debates foucaulteanos en educación: la crítica interpelada

Silvia Grinberg

Debatir una agenda foucaultea para el estudio de la educación

Oscar L. Graizer

Publicaciones anteriores de miembros del NEES

NARODOWSKI, M. (1993) *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.

CORBALÁN, A. y RUSSO, H. (Comp.) ALBARELLO, L. y eq.; ARAUJO J.; ARAUJO S.; GARCÍA, L.; GUIDI, M.; HUARTE, G. y eq.; LENS, J. L.; MONTENEGRO, A.; PASINI, M. M.; RUSSO, H. y eq. (1998) *Educación, actualidad e incertidumbre*. Editorial Espacios en Blanco – Serie Investigaciones. NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.

CASTRO, I. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G. y van der HORST, C.; MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.; CORBALÁN, M. A. (2002) *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México. (Nº 14).

CORBALÁN, M. A. (2002) *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. (Nº 14).

ARAUJO, S. (2003) *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Editorial Al Margen/NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. (Nº 14).

- LANDÍVAR, T. E. y FLORIS, C. (2004) *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI*. NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.
- CORBALÁN, M. A. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G.; GUIDI, M.; MASTROCOLA, M.; ZELAYA, M.; GARCÍA, L.; MONTENEGRO, A. Y van der HORST, C.; MARTIGNONI, L. (2005) *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Editorial Biblos - NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.
- ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. **(Nº 17)**.
- HERRERA, M. C. (ed.); MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L.; GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M. A.; CORBALÁN, A. (2007) *Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política*. Colección Educación, cultura y política. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. **(Nº 18)**.
- MIGUEZ, D. (comp.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas*. Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 18)**.
- GIOVINE, R. (2008) *Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 18)**.
- ARAUJO, S. (Coord.), HEFFES, M. A.; LAXALT, I.; y PANERO, R.; FERNÁNDEZ, I. e IZUZQUIZA, V.; BARRÓN, M. P. y GOÑI, J.; ARAUJO, S. y CORRADO, R. (2008) *Formación universitaria y éxito académico: Disciplinas, estudiantes y profesores*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- ELIZALDE, R. y AMPUDIA, M. (Comp.), LENS, J. L. (2008) *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 19)**.
- SGRÓ, M. (Org.) DÍAZ, A.; RUSSO, H.; PINNA, A. (2008) *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- ARAUJO, S. (Comp.) ARAUJO J. y DI MARCO, C.; GIOVINE, R.; GUIDI, M. y MASTROCOLA, M.; CORBALÁN, M. A. y MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L. y ZELAYA, M.; FLORIS, C.; CORRADO, R. y FERNÁNDEZ, G.; BALDONI, M. (2008) *La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- BITTENCOURT, A. B. y CORBALÁN, M. A. (dir.) MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M.; GIOVINE, R.; DI MARCO, C.; ZELAYA, M.; HUARTE, G.; GARCÍA, L. (2009) *Américas y culturas. Red de Educación, Cultura y Política en América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 20)**.
- BALDUZZI, M. M. (2010) *Grupos. Teorías y perspectivas*. Editorial: Colección textos para la enseñanza. UNCPBA, Tandil, Argentina. **(Nº 21)**
- AA.VV., BALDUZZI, M. M. (2010) *Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*. Editorial: UBA Bicentenario. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 21)**
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Colección textos para la enseñanza. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 21)**
- MANZIONE, M. A., LIONETTI, L. y DI MARCO, C. (comp.) DÍAZ, A.; GIOVINE, R.; GARCÍA, L.; MARTIGNONI, L. (2012) *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Ed. La Colmena. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 22)**
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bernal, Argentina. **(Nº 22)**
- MONTENEGRO, A. (2012) *Un Lugar llamado Escuela Pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 23)**
- MARTIGNONI, L. (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Ed. La Colmena. **(Nº 23)**
- TELLO, C. y PINTO DE ALMEIDA, M.L. (org.) GIOVINE, R. y SUASNABAR, J. (2013) *Estudios epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Mercado de Letras, Brasil. **(Nº 24)**

- QUILES DEL CASTILLO, M.N., MORALES, F.J., FERNÁNDEZ ARREGUI, S. y MORERA BELLO, M.D. (Ed.) BALDUZZI, M.M. (2014) *Psicología de la maldad. Cómo todos podemos ser Caín (Nº24)*
- CHAPATO, M.E. y DIMATEO, C. (Comp.) GOÑI, J. y PETERS; J. M. (2014) *Educación Artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Ed.Biblio. Buenos Aires, Argentina. **(Nº25)**
- CORBALÁN, M.A. (Coord.) HUARTE, G.; MANZIONE, M.A.; GIOVINE, R. Y MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.B.; ZELAYA, M. (2014). *La cultura al poder. Brasil, México, Colombia, Argentina*. Ed. Biblos, Buenos Aires, Argentina **(Nº25)**
- GARCÍA, L. B., MANZIONE, M. A. Y ZELAYA, M. (2015) Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Buenos Aires. Argentina **(Nº26)**
- PEREYRA, A. Y OTROS (comp.) LAXALT, I. (2015) Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense. Editorial Universitaria UNIPE. La Plata. Argentina. **(Nº26)**
- TELLO, C. (comp.) GIOVINE, R. (2015) Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico. Editorial Autores de Argentina. E-Book. **(Nº26)**

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto anónimo en archivo Word por correo electrónico a la dirección de la Revista. Los artículos serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Sistema "Blind Review" - El título completo del artículo, nombre y apellido, adscripción institucional actual, máximo título alcanzado, domicilio postal, correo electrónico, números de teléfono y/o fax del autor deben ser insertos en un archivo Word aparte, a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página del texto debe incluir el título y omitir autor/es, instituciones y cualquier otro dato que pueda revelar su identidad.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser escritos en página tamaño A4, fuente *Times New Roman* 12 e interlineado 1,5. Los artículos tendrán un máximo de 20 páginas.

Títulos, resumen y palabras clave - El título (en español e inglés) deberá especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en español ("Resumen") y en inglés ("*Abstract*"). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave en español e inglés ("*Key Words*") que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se utiliza el *APA Manual*⁶. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando dos centímetros como sangría derecha e izquierda. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numerados de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentados cada uno en una página separada al final del artículo. En el texto se indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas citadas, siguiendo las normas de citación que se ejemplifican a continuación:

* Libros:

CHIROLEAU, A. (org.) *Repensando la Educación Superior*. UNR, Rosario.

*Capítulos de libros

CHIROLEAU, A. (2001) "La paradoja de la profesionalización académica: de maestros ambulantes a profesionales devaluados" en CHIROLEAU, A. (org.) *Repensando la Educación Superior*. UNR, Rosario.

* Revistas:

POPKIEWITZ, T. (2012). "Estudios comparados y "pensamiento" comparado inimaginable: la paradoja de la "razón" y sus abyecciones". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, No 15 Junio, 17-39.

*Publicaciones electrónicas

POPKIEWITZ, T. (2012). "Estudios comparados y "pensamiento" comparado inimaginable: la paradoja de la "razón" y sus abyecciones". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, No 15, Junio, 17-39. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539804002> (Consulta: fecha)

En todos los casos si hay más de un artículo del mismo autor repetir el apellido y nombre todas las veces (NO USAR LÍNEAS)

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial enviará el artículo a dos *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En caso de discrepancia entre los mismos se recurrirá a un tercero. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Cesión de derechos y originalidad - Los autores deberán remitir una vez aprobados los artículos para su publicación, las cartas de cesión de derechos de autor y de declaración de originalidad y no publicación simultánea a la Revista Espacios en Blanco.

Toda la correspondencia debe dirigirse a:

Directora del Comité Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Tel. (54-249) 4385770 (NEES) e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com

Normas para a publicação de colaborações

Procedimento - O autor deverá apresentar duas vias impressas, acompanhadas de um arquivo eletrônico, ao endereço da Revista. Os textos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Será utilizado o sistema duplo-cego

"Blind Review", de modo que os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo. Na folha de rosto devem constar o título completo do trabalho, nome e sobrenome dos autores, vinculação institucional atual, maior titulação, endereço para correspondência, telefone e e-mail. A primeira página do texto deve incluir o título completo e omitir qualquer outra informação que possa revelar a identidade dos autores.

Apresentação e extensão - Os textos devem ser digitados em folhas A4, fonte *Times New Roman*, corpo 12, entrelinhamento 1,5. Os artigos devem conter, no máximo, 20 páginas.

Títulos, resumo e palavras-chave - Os títulos (em espanhol ou português e inglês) devem especificar com clareza o tema abordado no artigo. Cada artigo apresentará um resumo de 100-150 palavras em espanhol ou português e inglês (*Abstract*) e até 5 palavras-chave em espanhol ou português e inglês (*Key Words*) que permitam uma adequada indexação.

Citações e Referências - Recomenda-se a adoção do *A.P.A. Manual*. As citações textuais de até três linhas serão integradas ao corpo do texto, colocadas entre aspas e seguidas do sobrenome do autor, ano de publicação e número ou números de páginas correspondentes, tudo entre parênteses. No caso em que o autor citado integrar o parágrafo, devem-se colocar apenas o ano e o número de páginas, também entre parênteses. As citações de mais de três linhas serão destacadas em parágrafo à parte e centralizadas, deixando dois centímetros como margem direita e esquerda. As referências não destacadas do texto vão incorporadas ao parágrafo, entre parênteses, destacando autor e ano de publicação da obra.

Ilustrações, figuras, quadros e tabelas - As ilustrações, figuras, quadros e tabelas devem ser numeradas em conformidade com a ordem em que serão apresentadas no texto. Cada um desses itens deverá constar em folha separada ao final do artigo. No corpo do texto deverá ser indicada apenas a página para sua localização.

Notas de rodapé - As notas explicativas serão incluídas ao final do artigo, antes da bibliografia.

Bibliografía - Ao final do trabalho deverão ser incluídas as referências bibliográficas citadas do seguinte modo:

* Livros: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano de edição entre parênteses, título em itálica ou cursiva, editora, local de edição.

* Revistas-Periódicos: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano entre parênteses, título do artigo entre aspas, nome da revista ou periódico em itálica ou cursiva, número do volume, número da revista, mês (se corresponder), ano.

Avaliação - Logo após uma revisão formal preliminar, o Conselho Editorial enviará o artigo a avaliadores autônomos, cuja área de trabalho esteja ligada ao tema do artigo. O resultado da avaliação deverá ser remetido ao autor num prazo máximo de três meses.

Direito de réplica – O comentário de um artigo, quando publicado como réplica em *Espacios en Blanco - Revista de Educación*, estará sujeito às mesmas regras de publicação que os artigos. Quando um comentário for aceito para publicação, o Conselho Editorial avisará ao autor do artigo original e lhe oferecerá um espaço igual para a réplica. A réplica poderá aparecer no mesmo número em que o comentário for publicado ou em números seguintes da Revista.

Responsabilidade Editorial – O conteúdo dos artigos publicados é de responsabilidade exclusiva dos autores, eximindo-se da mesma tanto a Revista quanto o Núcleo de Estudos Educacionais e Sociais (NEES) da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires.

Cessão de direitos e originalidade - Os autores devem apresentar, junto com os artigos as cartas de cessão de direitos, direitos autorais e declaração de originalidade nem publicação simultânea aos Blanks Diário.

Toda correspondência deve ser dirigida a:

Diretora do Conselho Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas (FCH) -Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Teléfonos (54-249) 4385770.

E-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com

Facebook: Espacios En Blanco

CANJE/PERMUTA/EXCHANGE/ÉCHANGE

"Espacios en Blanco" desea establecer el canje de su revista con revistas similares.

"Espacios en Blanco" tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres.

"Espacios en Blanco" wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.

"Espacios en Blanco" désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.

"Espacios en Blanco" desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.