REVISTA irice

Nueva Época

NÚMERO 23 - AGOSTO 2011

REVISTA
irice
Nueva Época

Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Irice)
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)
Universidad Nacional de Rosario (UNR)

DIRECTOR DEL IRICE
Raúl Gagliardi

EDITORA REVISTA IRICE - NUEVA ÉPOCA
Claudia Perlo
(Irice)

Equipo de Redacción
María Amelia Pidello
Paula Simoniello
Ivan Torres Leal
María Verónica López Romorini

Secretaría
Nadia Alasino

Supervisión del Idioma Inglés
Nadia Alasino

Supervisión del Idioma Portugués
Rafaella Lenoir Improta

CONSEJO EDITORIAL

Rubén Ardila, *Universidad Nacional de Bogotá*
Paula Ascorra, *Pontificia Universidad Católica de Valparaiso*
Jard Bergold, *Freie Universitat, Berlín*
Bárbara Brizuela, *Tufts University, Boston*
Sandra Carli, *Instituto de Investigación Gino Germani - UBA*
María Lucía Castanheira, *Universidade Federal de Minas Gerais*
José Antonio Castorina, *Universidad de Buenos Aires*
Montserrat de la Cruz, *Universidad Nacional del Comahue*
María E. Fránquiz, *University of Texas at Austin*
Saúl I. Fuks, *Universidad Nacional de Rosario*
Fernando González Rey, *Universidade de Brasilia*
Ana Inés Heras, *Irice (Conicet - UNR)*
Julián López Yañez, *Universidad de Sevilla*
Roberto Miranda, *Irice (Conicet - UNR)*
Albertina Mitjans, *Universidade de Brasilia*
Olga Peralta, *Irice (Conicet - UNR)*
Robert K. Ream, *University of California, Riverside*
María José Rochera, *Universitat de Barcelona*
Néstor Roselli, *Irice (Conicet - UNR)*
María de los Ángeles Sagastizábal, *Irice (Conicet - UNR)*
Carlos Skliar, *FLACSO - Conicet*
Héctor Vargas Gómez, *Universidad Iberoamericana León, México*

REVISTA irice Nueva Época
NÚMERO 23 - AGOSTO 2011

sumario

table of contents

7 Editorial / Editorial

ARTÍCULOS / ARTICLES

9 Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La fa milia como contexto de oportunidades
Alejandra Stein y Celia Rosemberg

23 La construcción histórica de la noción moderna de la infancia. Entre la fantasía pasada y la realidad actual
José Tranier

29 Discursos de resistencia a la escuela secundaria tradicional. Estudio de un bachillerato popular en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Eduardo Langer

43 Las reformas en la Universidad y la resistencia al cambio.
Sandra del Vecchio e Hilda Difabio de Anglat

53 Dificultades u oportunidades en relación a la instalación de la cultura de evaluación universitaria El caso de una universidad privada argentina
María Genoveva Mujica

67 El aprendizaje para integrarse a una forma de vida ciudadana
William R. Daros

79 Enseñar ética en la Universidad: desafíos y paradojas
Elizabeth B. Ormart

91 RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS / BOOK REVIEWS

99 COMUNICACIONES / COMUNICATIONS

101 ORIENTACIÓN A LOS AUTORES/ GUIDELINES FOR AUTHORS

Editorial

Editorial

Raúl Pedro Gagliardi [1]

Revista IRICE es una publicación que busca generar un espacio de conversación colectiva sobre educación y psicología. En este sentido, busca ser uno de muchos canales posibles para la difusión de conocimientos que posibiliten la transformación de nuestra realidad social. Su objetivo es publicar resultados o avances de investigaciones recientes o en curso, dar a conocer material bibliográfico actual sobre las áreas de su competencia y promover periódicamente la discusión de temas especiales que, cruzando las disciplinas de educación y psicología, permitan lecturas más abarcadoras de fenómenos complejos, a través de la publicación de números monográficos.

El mundo que habitamos nos enfrenta a desafíos complejos, propios de los procesos económico sociales y políticos que van caracterizando al siglo XXI: las disputas en torno a las desigualdades entre sectores de la población, geografías, grupos culturales; los cambios en las formas de organizarse los estados-nación en el contexto de la internacionalización de los capitales financieros y los cambios en el modo de concebir el trabajo; las transformaciones socioculturales que producen estas situaciones.

En este contexto mundial se desarrollan procesos que buscan producir áreas de mayor equilibrio, equidad, justicia y libertad. Estos procesos son protagonizados por diferentes actores sociales, en distintas partes del mundo, a veces articulándose entre sí, a veces desarrollando sus propuestas de un modo muy local. Es en estos sentidos que desde la comunidad científica resulta importante reconocer que la búsqueda de nuevos caminos no puede ser llevada adelante sin la participación de actores sociales diversos, que portan diferentes conocimientos, y que pueden producir novedades en sus articulaciones. Desde esta perspectiva, lo local puede tomar un valor diferente al ser difundido y articulado con otros conocimientos locales.

También por estos motivos, muchos sectores del mundo académico identifican la pertinencia de desarrollar producciones que articulen campos disciplinares, por una parte, y que articulen interlocutores, por otra. Revista IRICE, al incluir artículos originados desde una pluralidad de posiciones ontológicas y epistemológicas, y en diferentes idiomas (español, portugués, inglés) como lenguas válidas de publicación, aboga por la conformación de espacios que puedan abordar la complejidad desde diferentes posiciones. En este sentido, ha buscado un formato de publicación muy cuidado desde el diseño y la diagramación, desde la calidad de la im-

[1] Dr. Raúl P. Gagliardi. Director del Irice (Conicet - UNR), Argentina (gagliardi@irice-conicet.gov.ar).

presión, y desde la articulación de los formatos digitales e impresos. Continuamos apostando en ese camino por considerarlo fértil.

Así, nuestra revista supone la construcción de un foro plural, a partir del marco de sus objetivos principales, ya que se viene intentando construir un encuadre sólido para esgrimir posiciones diferentes, sostenerlas, ponerlas en diálogo y en todo caso, producir disensos o consensos inter disciplinares, inter actorales e internacionales. Continuamos aventurándonos en esta apertura en la medida en que confiamos en que la democratización del campo de producción y acceso al conocimiento es una condición necesaria para la democratización de nuestras sociedades en su conjunto.

Lo que se publica en nuestra revista se rige por criterios del campo científico; desde el enfoque editorial de esta publicación, estos criterios incluyen objetivos de aplicabilidad de los conocimientos generados, en consonancia con las tendencias académicas de este siglo. Por lo tanto, agradecemos a quienes evalúan la pertinencia de las producciones ya que su mirada debe conjugar estos criterios. Para cada número de esta Revista convocamos a profesionales que, por su especialidad y trayectoria, consideramos jueces con criterio probado. Les agradecemos especialmente su trabajo para este número.

El equipo editorial concibe esta publicación como un espacio de participación donde se ponen en acción convicciones, aspiraciones, y deseos. Esperamos poder establecer con el público lector intercambios que nos permitan continuar desarrollando una publicación de calidad científica, orientada socialmente, y definida como una tarea de acción y reflexión conjugadas, en la construcción de lazos sólidos que continúen consolidando el acceso al conocimiento por parte de públicos amplios.

REVISTA
irice
Nueva Época

Revista de Educación y Psicología

Journal of Education and Psychology

Publicación Semestral

ISSN (edición impresa): 0327-392X

EDICIÓN

Irice (Conicet - UNR)
Ocampo y Esmeralda
Rosario, Argentina
E-mail: revista@irice-conicet.gov.ar

Administración y Gestión:
Liliana Simoniello

Diseño Gráfico
Guillermo Ferragutti

Edición Electrónica
María del Rosario de la Riestra
Adrián Curti

Acceso Electrónico
http://www.irice-conicet.gov.ar/

Imagen de Tapa:
Cuaderno 84 014
Archivo Pedagógico Cossettini
Irice - Conicet

Impresión y encuadernación
imprenta@conicet.gov.ar

IRICE

CONICET

UNR

REVISTA
irice
Nueva Época

NÚMERO XIII

ARTÍCULOS

Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas.
La familia como contexto de oportunidades.
Alejandra Stein y Celia Rosemberg.

La construcción histórica de la noción moderna de la infancia.
Entre la fantasía pasada y la realidad actual.
José Tranier.

Discursos de resistencia a la escuela secundaria tradicional.
Estudio de un bachillerato popular en la
Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
Eduardo Langer.

Las reformas en la Universidad y la resistencia al cambio.
Sandra del Vecchio e Hilda Difabio de Anglat.

Dificultades u oportunidades en relación a la instalación de la cultura
de evaluación universitaria.
El caso de una universidad privada argentina.
María Genoveva Mujica.

El aprendizaje para integrarse a una forma de vida ciudadana.
William R. Daros.

Enseñar ética en la Universidad: desafíos y paradojas.
Elizabeth B. Ormart

IMPRESIÓN Y ENCUADERNACIÓN:
imprenta@conicet.gov.ar

Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades

Early literacy in poor urban population. The family as a context of opportunities

Alejandra Stein y Celia Rosemberg
CIIPME Conicet – UBA

Resumen

El presente estudio se enmarca en las líneas de investigación de alfabetización temprana y familiar (Hannon y Bird, 2004). Se describen y analizan cualitativamente (Strauss y Corbin, 1991) los marcos de participación particulares que configuran las situaciones de alfabetización familiar en hogares de niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas de Córdoba y de Buenos Aires (Argentina). Los resultados mostraron que las situaciones de alfabetización en estas familias no son homogéneas: adoptan diferentes modalidades que se diferencian entre sí por las formas de intervención de los adultos y los niños mayores, las actividades particulares que se realizan en los hogares, el grado de consecución de las mismas, el grado en el que los participantes se atienen a las consignas y el desempeño observado en los niños. La combinación de estas dimensiones define tres modalidades de interacción y de estructuración de la situación, que implican diferentes oportunidades de aprendizaje para los niños: 1) una modalidad centrada en el etiquetamiento y en el libro como material ilustrado; 2) otra cuyo formato se asemeja a las situaciones escolares y 3) una tercera modalidad que adopta un formato narrativo en el marco de una atmósfera lúdica.

Palabras clave: alfabetización temprana, alfabetización familiar, formatos de interacción, población urbano marginal.

Abstract

In the framework of early and family literacy research (Hannon y Bird, 2004), the present study describes and analyzes (Strauss y Corbin, 1991) the particular frames of participation that shape literacy situations which took place in the homes of 4 year old children from poor urban population (Córdoba and Buenos Aires, Argentina). Results show that literacy situations are not homogeneous: they adopt modalities that differentiate from each other regarding adult interventions, the

Correspondencia con las autoras:

Alejandra Stein y Celia Rosemberg. CIIPME CONICET– UBA. Gavilán 4350 PB 3 (1419), CABA, Argentina.
E-mail: alejandrastein@yahoo.com.ar - crrosem@hotmail.com

© 2011 Irice (Conicet – UNR), ISSN: 0327-392X

activities performed, the way in which participants follow the instructions included in the books and the children's performance. The combination of these dimensions define three kinds of interaction and structuring of the situations that entail different learning opportunities for children: 1) a type of situation focused in labelling and in the book as an illustrated material; 2) a second type of situations that are similar to school situations and 3) a third type where the situations adopt a narrative format in a recreational atmosphere.

Key words: early literacy, family literacy, interaction, poor urban population.

Introducción

El desarrollo de una corriente de investigación en torno a la alfabetización familiar (Wasik y Herrmann, 2004) tuvo lugar como consecuencia de investigaciones realizadas a partir de las décadas del '70 y '80, que mostraron que la alfabetización es un proceso que comienza tempranamente en el marco de las actividades de la vida diaria (Downing, 1970; Snow, 1983; Taylor, 1983; Wells, 1988). La constatación de que estas experiencias infantiles, y en consecuencia los logros en la alfabetización, están frecuentemente asociados a las características socioculturales de las familias (Dickinson y Neuman, 2006) mostró la relevancia de estudiar las características que adopta la alfabetización familiar.

La denominación de "alfabetización familiar" comenzó a emplearse hacia fines de la década del '80, de un modo amplio, para hacer referencia a la variedad de creencias y de prácticas y al papel de los diferentes actores en la transferencia de los conocimientos y de las habilidades de lectura y escritura en el contexto de la familia, y la interacción hogar – escuela en relación con la alfabetización (Wasik y Herrmann, 2004).

Una importante línea de investigaciones en esta área se ha centrado en la descripción de las prácticas de alfabetización de familias de distinto origen cultural y nivel socioeconómico (Craig y Washington, 2006; Heath, 1983; Nettles y Perna, 1997; Purcell-Gates, 1995; Taylor y Dorsey-Gaines, 1988). Otros estudios han atendido a la identificación de aquellos aspectos lingüísticos, interaccionales y emocionales que caracterizan la relación que se establece entre el niño y sus padres y que impactan en la alfabetización (Bus y van Ijzendoorn, 1995; Peralta de Mendoza y Salsa, 2001; Tabors, Roach y Snow, 2001; Bus, 2003; Snow, Porche, Tabors y Harris, 2007). Una tercera línea de trabajos ha abordado el análisis evaluativo del efecto sobre el desempeño de los niños de programas de intervención destinados a promover la alfabetización familiar (para una revisión, ver Britto, Fulgini y Brooks-Gunn, 2006).

La mayoría de los trabajos centrados en las diferencias en las experiencias de alfabetización en el hogar según la procedencia sociocultural y el nivel socioeconómico de las familias -primera línea de investigación mencionada- se llevaron a cabo con familias caucásicas de sectores medios y altos y afro-americanas e hispanas de clase trabajadora de Estados Unidos (Craig y Washington, 2006; Heath, 1983; Nettles y Perna, 1997; Purcell-Gates, 1995; Taylor y Dorsey-Gaines, 1988 y Washington, 2006). Sin embargo, también se realizaron trabajos con familias de otros grupos culturales -por ejemplo, inmigrantes surinameses y turcos (Leseman y van Tuijl, 2006), maoríes (McNaugthon, 2006). Estas investigaciones mostraron, en términos generales, que del mismo modo que los niños caucásicos de sectores medios, los niños de otros grupos sociales y culturales también participan de experiencias cotidianas de alfabetización en el hogar antes del ingreso a la escuela. Sin embargo, el tipo de actividades, la frecuencia y el uso de la lectura y la escritura en las experiencias en el hogar, difieren en los distintos grupos sociales. Los niños de grupos minoritarios participan de menos situaciones de lectura de cuentos (Taylor, 1983) y tienen un menor acceso a libros, lápices y otros recursos de alfabetización (Nettles y Perna, 1997). De este modo, para muchos de estos niños la mera exposición a la escritura presente en el entorno -carteles, etiquetas, etc.- constituye la primera y casi la única experiencia que tienen con la lectura y la escritura antes de su ingreso a la escolaridad (Purcell-Gates, 1995; Craig y Washington, 2006).

Otros estudios, centrados en las diferencias entre las familias según su nivel socioeconómico, mostraron que en las familias de sectores bajos predomina un uso práctico de la escritura -completar formularios, elaborar listas de compras, leer instrucciones-. En cambio, en los hogares de mayor nivel socioeconómico los niños suelen familiarizarse tempranamente con los usos recreativos o educativos de la escritura, tales como la lectura de cuentos y de otros textos y la realización de tareas escolares (Taylor y Strickland, 1986; Sulzby y Teale, 1987; Taylor y Dorsey-Gaines, 1988; Snow, Dickinson y Tabors, 1989; Leseman y van Tuijl, 2006; Reyes, Alexandra y Azuara, 2007).

La línea de investigación que aborda la identificación de los aspectos de la relación entre el niño y sus padres que impactan en la adquisición temprana de la alfabetización y en los logros posteriores en

la escolarización formal (Jacobs, 2004; Sénéchal, Oulette y Rodney, 2006), destacan la importancia de las dimensiones socioemocionales del vínculo de los adultos con los niños (Bus y van Ijzendoorn, 1995; Bus, 2003; Pianta, 2004, 2006). Asimismo, algunos estudios en esta línea mostraron que en las situaciones de lectura de cuentos, ciertos aspectos puntuales de las formas lingüísticas empleadas por los adultos -contenido y cantidad del habla paterna- (Hart y Risley, 1995; Tabors y otros, 2001; Weizman y Snow, 2001; Hoff, 2006; Snow y otros, 2007) y de los formatos de interacción, (Anderson-Yockel y Haynes, 1994; Vernon-Feagans, Hammer, Miccio y Manlove, 2003, entre otros) revisten especial importancia para la adquisición temprana de la alfabetización. Cabe señalar que en estos estudios, la alfabetización es entendida en sentido amplio. En este sentido, se considera parte del proceso de alfabetización no sólo el dominio del sistema de escritura y el conocimiento de sus usos y funciones sino también el aprendizaje del estilo de discurso que caracteriza a la prosa escrita (Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2011; Snow, 2006). El estilo de lenguaje escrito recurre a vocabulario preciso y a sintaxis compleja para expresar significados pasibles de ser comprendidos independientemente del contexto de la situación (Michaels, 1988; Simons y Murphy, 1988).

La tercera línea de investigación sobre la alfabetización familiar se ha centrado en la evaluación del impacto en el desempeño de los niños de programas de intervención destinados a promover la participación de los padres u otros familiares en el proceso de alfabetización de los pequeños. Las diferentes estrategias varían según la edad de la población a la que están dirigidos, los servicios que ofrecen, el lugar de implementación, las personas involucradas, las habilidades y conocimientos que buscan promover, así como las teorías en las que se basan (Britto y otros, 2006; Snow, 2006).

Uno de los modelos de intervención, que incluye visitas a los hogares de los niños, contempla la consecución de acciones dirigidas a los padres, quienes son orientados por profesionales o paraprofesionales sobre las formas de contribuir a la alfabetización de sus hijos. Así por ejemplo, el programa *Early Access to Success in Education* (Snow y otros, 1989) lleva a cabo talleres con los padres, actividades de alfabetización en el hogar y promueve la participación de los padres en actividades escolares. También los programas *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters* (Avima Lombard, 1969), *Parents as Teachers* y *Nurse Home Visiting* -implementados en Estados Unidos y, en algunos casos, replicados en otros países- contemplan el trabajo con los padres de los niños.

Otros programas, en cambio, centran sus acciones en centros de educación infantil, en donde los niños realizan actividades similares a las escolares. Dentro de esta modalidad se destaca el programa *Abecedarian* (Campbell y Ramey, 1994), destinado a niños de hasta 3 años de edad y focalizado en el desarrollo lingüístico y cognitivo. Un tercer modelo de intervención combina las dos estrategias anteriores: actividades en centros educativos y visitas periódicas a los hogares. Ejemplos de este modelo son los programas *Head Start*, *Early Head Start, Parent-Child Development Centers*, implementados en Estados Unidos (Britto y otros, 2006).

Las investigaciones que han tomado como objeto de estudio a estos programas, se han centrado en la evaluación de su impacto en el aprendizaje y en el éxito escolar de los niños (Fulgini y Brooks-Gunn, 2004; Britto y otros, 2006). Han mostrado que tienen un efecto positivo inmediato en diversas habilidades cognitivas y lingüísticas, medidas mediante la Escala Bayley (Bayley, 1991-1993), el Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn y Dunn, 1981), el Woodcock-Johnson (Woodcock y Mather, 1989) y en la inteligencia -medida a través de IQ- de los niños destinatarios. Sin embargo, estos trabajos no son concluyentes respecto de la persistencia del efecto positivo de los programas en el tiempo (Barnett, 1995; Benasich, Brooks-Gunn y Clewell, 1992). Los resultados de otras investigaciones han puesto de manifiesto que los programas que tienen un mayor impacto en los niños son aquellos que combinan el trabajo directo con las familias en los hogares y el trabajo en los centros infantiles, y que el efecto depende de la duración y la intensidad de la intervención (Brooks-Gunn, Burchinal y López, 2001).

Todas estas investigaciones atienden al impacto de los programas en el desempeño infantil, pero no toman como objeto de estudio las situaciones de interacción en torno a la alfabetización familiar que se generan en los hogares a partir de la implementación del programa. El objetivo de este trabajo es precisamente analizar las situaciones que se llevan a cabo en hogares de poblaciones urbano marginadas de Argentina, a partir de la implementación de un programa de alfabetización temprana y familiar que se enmarca en un proyecto de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil[1]. Específicamente, se intenta dar cuenta de cuáles son las estructuras de participación y las modalidades de interacción durante las situaciones de alfabetización. Se considera, asimismo, si estas estructuras confi-

[1] El programa *Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños en contextos de pobreza* (C. R. Rosemberg y A. M. Borzone) se elaboró como transferencia de resultados del proyecto "El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia. Un estudio psicolingüístico y sociocultural en barrios urbano marginales de Buenos Aires" (CONICET, PIP 5591; SECyT, PICT BID 1201 OC- AR Nº4-14153, A. M. Borzone, directora; C. R. Rosemberg, codirectora); con el aporte de las fundaciones Care de Alemania y Árcor de Argentina. La segunda autora del presente trabajo elaboró el programa y coordinó su implementación; la primera autora participó de la implementación.

guran patrones que se sostienen en las situaciones sucesivas que tienen lugar en los hogares.

Método

Corpus

Está conformado por 124 situaciones de alfabetización registradas en los hogares de 30 niños de 4 años de edad. Estas situaciones se generaron cuasiexprimentalmente a partir de la implementación del Programa Oscarcito (ver nota 1) en hogares de barrios urbano marginados de la Ciudad de Córdoba y del conurbano y la Ciudad de Buenos Aires, Argentina[2].

La implementación del programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil involucró[3]:

1) *Encuentros con las familias* en centros o jardines de infantes comunitarios. Los participantes -madre, padre, abuelo o hermano mayor del niño- asistieron a una serie de 8 a 12 encuentros a lo largo de un año. En cada encuentro se presentó un aspecto del desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños -aprendizaje de vocabulario, conciencia fonológica, discurso narrativo y descriptivo, escritura del nombre y de palabras simples se discutieron las mejores estrategias para promoverlo y se entregó a las familias un libro de la serie "En la Casa de Oscarcito" (Rosemberg, Borzone y Diuk, 2008).

2) *Libros infantiles interculturales*. "En la casa de Oscarcito" es una serie de 12 libros infantiles que recuperan la vida cotidiana de los niños de los barrios y que, al mismo tiempo, les permiten el acceso a otras formas e instrumentos culturales. En el contexto de lo que le sucede a "Oscarcito", el protagonista, un niño de 4 años, se introducen un cuento y actividades para promover el aprendizaje del sistema de escritura, la comprensión de textos, el vocabulario, la categorización de objetos y de acciones. Estas actividades están diseñadas para que los niños las realicen en el marco de la interacción con su familia.

Las familias de los niños son, en su mayoría migrantes o descendientes de migrantes provenientes de provincias del norte de Argentina o de países limítrofes y/o cercanos (Bolivia, Paraguay y Perú). Están, generalmente, compuestas por numerosos integrantes cuyos vínculos no siempre responden a los que son propios de la familia nuclear. Los adultos, quienes alcanzaron en promedio 7 años de escolaridad, han logrado un dominio básico o escaso de la lectura. Los niños mayores asisten a la escuela primaria o secundaria; se identificó sólo el caso de un hermano mayor que asiste a la universidad. Los adultos poseen ocupaciones precarias y de baja calificación -albañil, empelada doméstica, costurera-.

Procedimiento

Obtención de la información empírica

Las situaciones de alfabetización que se analizan en este trabajo fueron registradas por medio de observaciones audiograbadas. El registro de la interacción verbal fue luego complementado con registros escritos acerca de otros rasgos (interacciones kinésicas, gestuales, disposición espacial de los participantes, entre otros). Se registraron las situaciones de lectura de cuentos, juegos con instrucciones, escritura y juegos con sonidos que tuvieron lugar en los hogares a partir del uso del material del programa.

Los participantes -adultos y niños mayores- recibieron únicamente la indicación de realizar las situaciones de lectura como si el observador no estuviera presente. El observador podía responder a los comentarios del niño y de sus familiares, pero no promovía conversaciones ni actividades específicas.

En promedio, se realizaron 4,5 observaciones en cada hogar, una vez por mes, durante el período de implementación del programa. No se pautó previamente la duración de la visita, sino que las observaciones se extendieron durante el tiempo que duró la situación de alfabetización.

Transcripción de los datos

Las grabaciones fueron transcritas para su análisis[4] por la primera autora del trabajo, realizando una

[2] Poblaciones denominadas "villas de emergencia" donde viven inmigrantes o descendientes de inmigrantes del norte de Argentina y de países limítrofes (Bolivia, Paraguay y Perú). No cuentan con materiales de lectura y escritura.

[3] Desde el año 2005 hasta la actualidad el programa que se desarrolla para promover la alfabetización familiar se implementó en centros comunitarios de la Ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Córdoba y en jardines de infantes de la Ciudad y la provincia de Buenos Aires y en Entre Ríos, alcanzando a un total de 3.000 niños aproximadamente. Las acciones en los jardines de infantes alcanzaron a un número mucho más elevado de niños, en tanto estas acciones se realizan actualmente en todos los jardines de infantes de la Provincia de Entre Ríos, en el marco de un convenio entre el CIIPME-CONICET, la Fundación Arcor y el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos.

[4] En las transcripciones se emplearon las siguientes codificaciones de Jefferson (2004):

(silencio) pausa larga interturno
: vocal prolongada

desgrabación literal de los archivos de audio. Los registros fueron complementados con la información del contexto situacional y comportamientos no verbales registrados en las notas de campo.

Análisis de la información empírica

Se realizó un análisis cualitativo empleando el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) focalizado en las estructuras de participación y las modalidades de interacción que adoptaban las situaciones de alfabetización. Se llevó a cabo un análisis comparativo diacrónico de las situaciones sucesivas en cada uno de los hogares con el fin de determinar si la estructura y las modalidades de interacción mostraban un patrón particular. Asimismo, se realizó una comparación sincrónica entre las situaciones registradas que permitió delimitar las diferencias y similitudes entre patrones.

El análisis de los datos y la presentación de los resultados responden a las características de la investigación etnográfica. Se realizó una "descripción densa" (Geertz, 1986; Gibaja, 1987) de las situaciones de alfabetización en los hogares. Este abordaje metodológico contempla, como señala Duranti (2000), la importancia de ir "más allá del habla" para considerar también el papel de los cuerpos, el lugar, los recursos materiales y las actividades, es decir, considerar la unidad social en la que el habla se integra.

En consonancia con estos planteos, se siguió el modo narrativo empleado por Wells (1988), quien sostiene que la presentación de los resultados en términos de un relato que incorpora información acerca de los miembros de la familia del niño, de sus ocupaciones, de sus actividades cotidianas y de la casa en la que viven, constituye una manera de reconstruir los significados de los hechos observados.

Resultados

Las situaciones de alfabetización que se desarrollan en las familias de poblaciones urbano marginadas no son homogéneas; adoptan diferentes modalidades que se diferencian entre sí por diferentes aspectos o dimensiones: 1) las formas en que intervienen los adultos y los niños mayores, 2) las actividades que se realizan en los hogares, 3) el grado de consecución de las mismas, 4) el grado en el que los participantes se atienen a las consignas y 5) la participación que los niños ponen de manifiesto en la situación de lectura, en la escritura de palabras y en la realización de otros juegos incluidos en los materiales de alfabetización.

La combinación de estas dimensiones, esto es, el modo en el que ellas se combinan típicamente en la empiria, define tres modalidades de estructuración de la situación y de formato de interacción: una modalidad centrada en el etiquetamiento y en el libro como material ilustrado; otra cuyo formato se asemeja a las situaciones escolares y una tercera modalidad que adopta un formato narrativo en el marco de una atmósfera lúdica.

Las diferentes modalidades identificadas configuran patrones de consecución de las situaciones de alfabetización. Estos patrones implican marcos de participación particulares que se sostienen a lo largo del tiempo en las situaciones sucesivas. Los patrones pueden, debido a ello, traer aparejadas diferencias en las oportunidades de aprendizaje que se proporcionan a los niños.

Las situaciones de alfabetización centradas en el etiquetamiento y en el libro como material ilustrado

En los hogares en los que las situaciones de alfabetización responden a esta modalidad predominan las actividades destinadas a pintar o a dibujar. En muchas ocasiones, las actividades quedan inconclusas y la interacción se centra en el etiquetamiento de los objetos ilustrados, a través de una secuencia de directivas y de preguntas y respuestas controlada por el adulto. Los interlocutores del niño no suelen realizar otros movimientos interaccionales, tales como explicar, informar, expandir o reconceptualizar las emisiones infantiles. Predomina un estilo de discurso contextualizado caracterizado por el uso de deícticos y gestos de señalamiento que refieren exofóricamente a los objetos ilustrados.

Los adultos se apoyan en los hermanos, primos y vecinos del pequeño que asisten a la escuela para la realización de las actividades de lectura de cuentos, las actividades de escritura y lectura de palabras y de juegos con sonidos incluidas en los materiales de alfabetización. Los niños mayores colaboran asumiendo distintos papeles: regulan la actividad ocupando el lugar del adulto, clarifican las consignas, leen el cuento, realizan las actividades a la par de su hermano menor u ocupan el espacio comunicativo del pequeño, respondiendo a las demandas formuladas por el adulto.

Estas situaciones tienen lugar en los hogares de 6 niños de la muestra (20%), en aquellas familias en las que los adultos asistieron pocos años a la escuela primaria y poseen un escaso dominio de la lectura y de la escritura. Los niños pequeños no asisten al jardín de infantes o comenzaron a hacerlo poco tiempo después de iniciadas las observaciones.

::: incremento en la prolongación de la vocal
((XXX)) acción no verbal
{XX} comentarios del observador / transcriptor
¿X? Entonación ascendente para interrogaciones
¡X! Entonación ascendente para exclamaciones
se-pa-ra-ción separación en sílabas

En la casa de Marisol

Marisol vive en el barrio de Bajo Flores en una única habitación junto con su madre, su padre y sus hermanos Luis (8 años) y Alfredo (10 años). Dado que no hay mesas ni sillas las actividades de alfabetización se llevan a cabo sobre las camas. Su madre realiza trabajos de costura en su casa y su padre trabaja como albañil. La madre de la niña no completó la escuela primaria, sus hermanos asisten a la escuela y Marisol no concurre al jardín de infantes. Todos son oriundos de Bolivia; cuando comenzaron a realizarse las observaciones, residían en el barrio desde hacía aproximadamente cuatro meses. En las situaciones de alfabetización también está presente Brisa (5 años), la prima de Marisol que asiste al jardín de infantes.

En las situaciones de alfabetización en el hogar de Marisol no se realizan todas las actividades del libro ni se alcanza, en general, el objetivo planteado para la actividad. Sólo se realizan aquellas actividades que la niña puede llevar a cabo sola o con poca ayuda y que no requieren que su madre lea -pintar, resolver laberintos, juegos y dramatizaciones de los cuentos-. Las restantes actividades -lectura de cuentos, actividades destinadas a promover el aprendizaje conceptual y el desarrollo de habilidades fonológicas- pierden su objetivo original y no se realizan como tales. En efecto, como la madre de Marisol tiene dificultades para leer las consignas de las actividades, la interacción en torno al libro se centra principalmente en la lexicalización de los objetos ilustrados, como se observa en el siguiente fragmento.

(1) {Marisol y su madre nombran los dibujos de un cuento}.
Madre: Con su pie está pateando. ¿Aquí?
Marisol: Lápices.
Madre: ¿Estos?
Marisol: Niños, pelotas.
Madre: ¿Y estos?
Marisol: Nube.

Las preguntas cerradas de la madre *-¿aquí? ¿estos?-* procuran por medio de deícticos que los niños mencionen los nombres de los objetos ilustrados. Sus intervenciones no extienden el intercambio proporcionando información relativa a las propiedades perceptivas o funcionales de los objetos.

En las actividades de lectura de cuentos, sólo se desarrolla la trama narrativa de la historia cuando alguno de los hermanos mayores lee o en los casos en que Brisa, una prima, colabora con el relato a partir de las lecturas previas realizadas en su propia casa, como se muestra en el siguiente intercambio.

(2) Madre: ¿Aquí quién está? ((señala una ilustración))
Luis: El elefante está distraído.
Marisol: El elefante está distallido [distraído].
Brisa: Sí, después…El elefante asusta al oso.
Luis: Asustó…
Brisa: El cocodrilo asusta a la serviente [serpiente]. Tiene mucho hambre, pero no le va a come[r]. La serviente [serpiente] asusta al perro. El perro está corriendo.
Luis: Y el, el lagarto asusta al...
Brisa: Despué[s] asusta al gato y después el gato asusta a los ratones.
Marisol: Aquí están en una casa.
Brisa: Estaban comiendo.
Luis: Y escupió el gato. Se puso a bailar.
Madre: {Se ríe}. Se puso a bailar.
Brisa: Y le hizo bailar, mirá ((señala la ilustración)).
Marisol: Lo está haciendo bailar, él nomás.

La madre de Marisol inicia el intercambio como lo hace habitualmente, con una pregunta cerrada destinada a que los niños nombren los personajes del cuento *-¿Aquí quién está?-*. Sin embargo, Luis no responde dentro del formato de interacción propuesto por la madre, sino que proporciona información adicional *-el elefante está distraído-*. Marisol repite la emisión de su hermano *-El elefante está distallido [distraído]-* y Brisa, apoyándose, en las emisiones previas de los otros niños, proporciona un adverbio temporal -después- que constituye el anclaje para la continuación del relato que se produce colaborativamente con la participación de los tres niños. En base a las ilustraciones, los niños describen la secuencia de acciones y estados internos *-asustó, tenía hambre-*, los ligan por medio de conectores temporales y adversativos y ponderan sus consecuencias futuras *-pero no le va a comer-*.

A lo largo del año, las situaciones de alfabetización en el hogar de Marisol se fueron modificando. Las últimas situaciones registradas comprendían una mayor variedad de actividades, en las que la madre intervenía de modos más diversificados: no sólo daba directivas; también modelaba, corregía y estimulaba el relato de cuentos y explicaba los juegos.

Cabe destacar que más allá de las limitaciones que se desprenden del análisis presentado, las oportunidades que genera esta modalidad de situaciones de alfabetización permite que Marisol -al igual que los otros niños que participan de este tipo de situaciones- aprenda conocimientos y habilidades que marcan su ingreso al proceso de alfabetización. Los niños tienen la posibilidad de interactuar con libros propios -en hogares donde el material escrito es muy escaso-, diseñados para su edad y contextuados socioculturalmente; aprenden, generalmente, a escribir su nombre y el de sus familiares; a reconocer y trazar los números; desarrollan habilidades de conteo; juegan en familia; escuchan historias, se familiarizan con rutinas interaccionales de preguntas y respuestas y utilizan un vocabulario más diverso.

Las situaciones de alfabetización que adoptan un formato similar al de la escuela

En el segundo tipo de situaciones de alfabetización identificadas se llevan a cabo prácticamente todas las actividades incluidas en los libros, respetando el orden secuencial en el que aparecen en el material gráfico. Los adultos y niños mayores regulan la consecución de las actividades a partir de la lectura literal de las consignas. Asimismo, muestran un especial interés en que los niños aprendan los nombres de los colores y los números. Se identificaron con frecuencia intervenciones destinadas a que los niños realicen la tarea con prolijidad y a mantener la disciplina.

El patrón de interacción que caracteriza a estas situaciones de alfabetización, se asemeja en ciertos aspectos al patrón de la situación escolar tradicional: prima una secuencia que se inicia con una pregunta del adulto, a la que sigue la respuesta del niño y la evaluación del adulto (IRE). En esta secuencia controlada por el adulto, en las que las preguntas son cerradas y de respuesta conocida, se observa un énfasis en alcanzar la respuesta correcta. Ello da lugar frecuentemente a rutinas interaccionales, en las que a través de una secuencia de autorreparaciones, el adulto reformula su pregunta inicial, proporcionando en cada reformulación pistas adicionales para que el niño infiera la respuesta. En ocasiones, es el adulto quien proporciona la información de la respuesta o bien ofreciéndosela al pequeño en una emisión con entonación ascendente, con el formato de una pregunta cerrada, o bien directamente con el estatus correspondiente a una afirmación.

Dentro de esta modalidad se incluyeron las situaciones de alfabetización que se desarrollaron en 16 hogares en los que los adultos han alcanzado como máximo nivel educativo la primaria completa (53% de la muestra). Los niños pequeños concurren al jardín de infantes y los hermanos mayores se encuentran escolarizados.

En la casa de Brian

Brian vive en el barrio de Bajo Flores con su madre, su padre y sus hermanas Joselin (12 años) y Julia (8 años). La familia es originaria de Bolivia y residen en la Argentina desde hace aproximadamente 4 años. Brian asiste al jardín de infantes y sus hermanas a la escuela primaria. Su madre finalizó la escuela primaria y trabaja como empleada doméstica. La vivienda, de ladrillo y chapa, consta de una habitación que se usa como un galpón y de otra habitación donde está la cocina, una mesa y una cama doble.

Brian lleva a cabo las situaciones de alfabetización con su madre o su padre y en otras situaciones con sus hermanas, a veces está presente su vecino Coquito (4 años). En las situaciones en las que participan la madre o el padre, se realizan todas las actividades, en el orden estricto en que están presentadas en el libro. Los adultos suelen agregar a las consignas incluidas en el material, otras referidas a contar elementos y a nombrar colores, como se observa en el siguiente intercambio.

(3) Madre: {Lee} Oscarcito ató los globos a un poste del cerco y entró a la casa a tomar la leche. ¿Qué color es? ((señala una ilustración))
Brian: Rojo.
Madre: ¿Cuál es el rojo?
Brian: Este.
Madre: ¿Y este?
Brian: Azul.
Madre: Azul, muy bien.

En las situaciones de lectura de cuentos, la madre inicia formulando preguntas acerca de las imágenes y luego realiza una lectura no literal del texto escrito. Sus preguntas focalizan la atención del niño y recuperan información explícita en los dibujos o en el texto que acaba de leer. La participación del pequeño es incorporada al desarrollo de la narrativa, como se muestra en el siguiente intercambio.

(4) Madre: ¿Qué es esto hijo?
Brian: Toto [oso].
Madre: ¿Qué está haciendo el oso?
Brian: Está comiendo ahí.
Madre: {Lee} El oso salió corriendo y se cayó al agua arriba de un...
Brian: Yacaré.
Madre: Yacaré dormi…
Brian: Dormido.
Madre: Dormido. ((Da vuelta la hoja del libro)) ¿Y esto hijo? El yacaré se despertó y con un fuerte bostezo lleno de dientes asustó a una…
Brian: Serpete [serpiente].
Madre: Muy bien.

Los movimientos de la madre, en el marco de una secuencia fija, constituyen reiteraciones de una serie muy limitada de tipos de enunciados: preguntas cerradas que procuran que el niño mencione el nombre de objetos -*¿qué es esto?*-, la lexicalización de acciones -*¿qué está haciendo el oso?*- y enunciados del texto cuya lectura no completa, para que sea el niño quien proporcione la información faltante -*yacaré dormi…, asustó a una…*-. Los movimientos del pequeño constituyen, en su mayoría, emisiones elípticas, frases nominales que el niño proporciona recuperando la información de las ilustraciones -*dormido, serpete [serpiente]*-. En sus movimientos de retroalimentación la madre o bien evalúa de modo explícito las intervenciones del pequeño -*muy bien*- o bien proporciona repeticiones simples de las emisiones del niño -*dormido*-.

Con respecto al formato que adoptan las interacciones niño-adulto, se observó que durante las actividades de escritura de palabras o de juegos con

sonidos, cuando el niño pone de manifiesto dificultades, la madre del pequeño no logra ajustar sus intervenciones de manera tal de proporcionar un andamiaje para que el niño pueda desempeñarse apropiadamente. En general, la madre repite la misma pregunta hasta que, frente al silencio o los errores reiterados de Brian, es ella quien responde. En el intercambio que se presenta a continuación, la actividad consiste en agrupar una serie de dibujos con la letra correspondiente al sonido inicial del nombre de la imagen.

(5) Madre: Este dibujo ¿qué es?
Brian: Un avome [avión].
Madre: ¡Eso! ¿Qué dijiste? A ver.
Brian: Un avón ((más fuerte)).
Madre: Avión. ¿Qué vocal es?
Brian: <e>.
Madre: No.
Brian: <o>.
Madre: Si dijiste avión. ¿Qué dijiste hijo? Avión.
Brian: Avón.
Madre: ¿Qué vocal es?
Brian: <a>.

A lo largo del año se registraron algunas modificaciones en los hogares en los que las situaciones respondían a esta modalidad. Así por ejemplo, en las actividades destinadas a promover el desarrollo de habilidades fonológicas los adultos logran en las situaciones sucesivas un andamiaje más ajustado a los conocimientos que los niños ponen de manifiesto en la situación. Asimismo, se observó, un incremento en la participación de los niños pequeños, que realizaron más iniciaciones y más verbalizaciones.

Las situaciones de alfabetización que adoptan un formato narrativo en el marco de una atmósfera lúdica

Esta tercera modalidad de situaciones de alfabetización se identificó en los hogares de 8 niños (27% de la muestra). En estas situaciones los adultos y los niños mayores que interactúan con los pequeños se atienen menos estrictamente al material: no realizan todas las actividades incluidas en los libros durante la situación de alfabetización, ni siguen estrictamente el orden en que están planteadas en el libro. El andamiaje que proporcionan conlleva modificaciones a las consignas incluidas en el material de alfabetización para adaptar las actividades a los conocimientos y las habilidades que los niños ponen de manifiesto. Además, en algunos casos, se genera un contexto narrativo como marco para las consignas de la actividad, que parece facilitar su consecución, a la vez que crea una atmósfera lúdica. En muchos casos, los adultos y los niños mayores amplían las actividades planteadas en el libro, proporcionando información que da lugar a un discurso extendido en las interacciones.

En el marco de estas conversaciones extendidas, los adultos y los niños mayores ponen en juego una mayor diversidad de formas de intervención: modelan, evalúan, corrigen, explican, informan, explicitan, reestructuran y reconceptualizan las emisiones de los pequeños. Asimismo, formulan preguntas abiertas y, en las situaciones de lectura de cuentos, se focalizan en elementos centrales para la comprensión de la historia. En algunos casos, se observa un correlato entre las preguntas formuladas por los adultos y el tipo de preguntas que formulan los niños pequeños.

En términos generales, los niños que participan en este tipo de situaciones muestran un mayor dominio del sistema de escritura: pueden escribir su nombre y otras palabras simples. Asimismo participan en mayor medida de las situaciones de relato compartido de cuentos. Por su parte, los adultos tienen un mayor nivel de escolaridad: generalmente, completaron algunos años de la escuela secundaria y, en un caso, han finalizado el nivel.

En la casa de Ezequiel

Ezequiel vive con su madre, su padre, su hermano Leo (2 años) y su abuela. El padre de Ezequiel nació en Bolivia y su madre en Perú. El padre trabaja en una fábrica de costura y su nivel educativo es secundario incompleto. La madre del pequeño, quien trabaja en un local de ropa familiar ubicado debajo de su propia casa, completó la secundaria. Hace ocho años que residen en el barrio de Bajo Flores.

La casa de Ezequiel es una habitación dividida por un mueble con estantes en los que hay ropa y juguetes. En uno de los sectores de la habitación duermen los padres del niño y están las hornallas para cocinar sobre una mesada. En la otra parte de la habitación duermen Ezequiel, su hermano y su abuela. Allí hay un televisor y una mesa con sillas donde se realizaron las actividades de alfabetización. Aún cuando la televisión estuvo encendida en la mayoría de las situaciones registradas, su volumen bajo no generó distracción. En todas las situaciones participaron el pequeño y su madre; en algunas ocasiones también estuvieron presentes su tía, su abuela y su hermano.

Las situaciones de alfabetización siempre comienzan con la escritura del nombre. Luego, la madre permite que el niño tome decisiones respecto de las actividades a llevar a cabo. Las distintas actividades suelen generar conversaciones prolongadas a partir de los objetos ilustrados incluidos en los libros. Así por ejemplo, en el siguiente intercambio que tuvo lugar durante una actividad destinada a la identificación del sonido inicial de una serie de palabras, la madre de Ezequiel integra las intervenciones de su hijo en un marco conceptual.

(6) {Ezequiel debe identificar las palabras que empiezan con /a/}.

Ezequiel: ¿Araña?
Madre: ((asiente con la cabeza)).
Ezequiel: {contento} Empieza con /a/.
Madre: Muy bien. Pintá la araña.
Ezequiel: ¿Sus arañas?
Madre: Patitas. Está todo pintado de negro porque las arañas son negras. Son negritas y van caminando y te pican {habla con "tono de broma" y dramatiza: con sus dedos hace como que camina y pica el brazo de su hijo}.
Ezequiel: Y sus telarañas.
Madre: Sí, hacen muchas telarañas.
Ezequiel: ((pinta el dibujo de la araña)). ¿Te asustan las arañas ma?
Madre: No me asustan, pero pican y lastiman. Hay algunas que pican y te dejan una roncha grandota.
Ezequiel: Hay unas que no pican.
Madre: Las chiquititas no pican, las más grandotas sí.
Ezequiel: Pero las chiquititas no hay que tenerlas con un frasco.
Madre: ¿Vos viste una araña?
Ezequiel: Sí.
Madre: ¿Dónde?
Ezequiel: ¿No sabé[s] dónde viven?
Madre: No.
Ezequiel: {con tono de obviedad} En el zoológico.

A pesar de que la actividad está focalizada en la estructura fonológica de las palabras, la conversación da lugar a que se expandan algunos significados y relaciones conceptuales entre los objetos ilustrados y a que el pequeño precise el vocabulario que emplea para referirse a las partes de la araña -*A: ¿Sus arañas?; M: Patitas*-. Se generan oportunidades para que el niño adquiera información adicional sobre las propiedades perceptivas -son negritas- y funcionales de las arañas -*van caminando y te pican, lastiman, dejan roncha*-. La madre intenta vincular la información del texto con experiencias previas del niño por medio de preguntas -*¿Vos viste una araña?, ¿Dónde?*-.

Del mismo modo, mientras el niño pinta las ilustraciones, la madre no se limita a dar directivas referidas a qué y cómo pintar, sino que estimula a Ezequiel a describir las imágenes, renarrar el cuento, conversar acerca de los estados internos del niño relacionados con la temática del cuento, reflexionar acerca de los estados internos de los personajes que pueden inferirse de los dibujos que el niño pinta, entre otros. En la mayor parte de las situaciones de alfabetización registradas, la madre modifica las consignas de las actividades. En el siguiente fragmento de intercambio, la madre del pequeño genera un contexto narrativo que proporciona un anclaje para la actividad.

(7) Ezequiel resuelve un laberinto con la ayuda de su madre.
Madre: {Lee} "Con Oscarcito llevá al elefante a tomar agua". {Deja de leer y agrega información que no está incluida en el material de lectura} Tiene mucha sed, estuvo caminando y corriendo y se quedó con mucha sed. ¿Qué camino tiene que seguir para llegar a este lago?
Ezequiel: ((marca un camino)).
Madre: Está bien. ¿Para dónde, izquierda o derecha?
Ezequiel: ((completa el camino)).
Madre: Muy bien. Ahí está el agua. No va a tener más sed. Ahora con el lápiz indicale por dónde tiene que seguir.
Ezequiel: ((marca el camino)).
Madre: Ahí llegó y ahora va a tomar mucha agua.

La madre expande el contexto narrativo explicitando el estado interno del personaje -*Tiene mucha sed, se quedó con mucha sed*- que lo motiva a realizar el camino en la búsqueda de agua. Al finalizar el laberinto, la madre vincula el estado interno con las consecuencias -*No va a tener más sed*-.

En las actividades de lectura de cuentos, la madre del niño *hibridiza* el texto escrito introduciendo modificaciones y compartiendo la situación de lectura con el pequeño. En general, la madre modifica el texto escrito para ampliar la información acerca de los estados internos y explicitar, por medio de conectores, relaciones no marcadas en la superficie del texto. En el siguiente ejemplo, la madre de Ezequiel formula preguntas referidas a las causas de los estados internos de uno de los personajes.

(8) Madre: Oscarcito ahí están dice la mamá. {Lee} "La mamá abrazó a Oscarcito. Estaba contenta pero también estaba muy enojada". ¿Por qué estaba enojada la mamá?
Ezequiel: Porque se fue sin permiso.
Madre: Y eso no se hace, ¿verdad? Peor los niños chicos. {Sigue leyendo} "No tenés que irte solo lejos de casa. Es muy peligroso", le reclama la mamá. "Te pueden robar. Aparece una bruja y te convierte en sapo. ¿Y si viene el lobo y te come?" {Agrega la madre} Ese es su hermanito, preocupado también, el hermanito.

Generalmente, la madre y el pequeño leen o narran el cuento más de una vez. En las sucesivas narraciones, se observa un traspaso de la responsabilidad en la construcción del relato a Ezequiel y un mayor protagonismo del niño. En general, en la primera lectura si bien es compartida, la que más participa es la madre, quien luego le ofrece al niño colaboración para que renarre el cuento, como se observa en el siguiente intercambio.

(9) {La madre de Ezequiel realiza una primera lectura del cuento, con poca participación del niño. Al finalizar la lectura, le pregunta}:
Madre: ¿Te gustó el cuento?

Ezequiel: Sí. Leeme de nuevo.
Madre: Ya ((busca la página 1)). Sí, pero este es el cuento del susto. Aquí va a leer. Va a pasar todo lo que los animales se asustan. El elefante que es el primerito que sale acá. Después…
Ezequiel: El oso.
Madre: Y luego… ((da vuelta la página)).
Ezequiel: El cocolilo [cocodrilo].
Madre: Y luego… ((da vuelta la página)).
Ezequiel: La serpiente.
Madre: Y luego… ((da vuelta la página)). ¿Quién se asusta?
Ezequiel: El pero [perro].
Madre: ¿Y después el perro asusta a…?
Ezequiel: ¿Al gato?
Madre: ¿Y el gato a quién asusta?
Ezequiel: Al… al… ¿a los ratones?
Madre: ¿Y los ratones a quién asustan?
Ezequiel: ¿Al elefante?
Madre: ¿Viste que todos asustaron a todos? Al principio está el elefante que asustó al oso, el oso que asustó al cocodrilo el cocodrilo que asustó a la serpiente, la serpiente terminó asustando al perro, el perro asustó al gato, el gato a los ratones y los ratones al elefante que estaba al principio.

(10) {Cuando está por finalizar la situación de alfabetización, Ezequiel relata el cuento sin ayuda}.
Ezequiel: ((mientras narra, señala los dibujos y da vuelta las páginas)) Había un elefante con un pajarito ahí. Había un elefante con un pajarito ahí. Su cola era ahí. Y el oso se asustó del elefante y vio una mosquita. Vio que no se asustó. Y el cocolilo [cocodrilo] está durmiendo y se despertó y miró a un lado y lo miró al oso y se cayó en el agua. Un cocodrilo gritó. La serpiente tenía que correr. La serpiente estaba llorando. Y el gato corió [corrió] hasta el perro se cansó. Tenía sed. Y el elefante tenía que soplar toda el agua hasta que todos los ratones... Y fin.

Se observaron modificaciones en las sucesivas situaciones de alfabetización de las que participa Ezequiel. En efecto, en las últimas situaciones registradas, el niño realiza más iniciaciones durante las situaciones de lectura del cuento. Al igual que el resto de los niños que tienen la oportunidad de participar en este tipo de situaciones de alfabetización, Ezequiel interviene y formula preguntas en las actividades de narración y lectura de cuentos, escribe su nombre y algunas otras palabras simples de modo autónomo, sin la colaboración de su madre, mostrando un dominio incipiente del sistema de escritura.

Discusión

Los resultados del presente estudio revisten especial importancia en tanto se focalizan en una población no atendida en estudios previos sobre alfabetización familiar -niños pequeños de poblaciones urbano marginadas de Argentina- y muestran la posibilidad de incidir positivamente en las oportunidades de aprendizaje que los niños pueden tener en su medio familiar.

El análisis detallado de las situaciones de alfabetización familiar en estos hogares, que se realiza a la manera de una "descripción densa (Geertz, 1986; Gibaja, 1987), permite una comprensión de las implicancias que tiene para los niños y sus familias la participación en un programa de alfabetización temprana en el contexto del hogar, comprensión que es distinta a la que posibilitan los conocimientos generados en este campo mediante otras aproximaciones metodológicas. En efecto, el análisis que se presenta en este artículo no intenta medir el impacto del programa en características puntuales del entorno lingüístico que se genera en las situaciones de alfabetización- por ejemplo, el vocabulario-, análisis que hemos realizado en otros trabajos (Rosemberg y Stein, 2009; Rosemberg, Borzone y Stein, 2011). Tampoco intenta estimar cuantitativamente por medio de pruebas los efectos de la intervención en el desempeño de los niños en conocimientos y habilidades previamente determinadas, objetivo al que están generalmente destinadas las investigaciones que evalúan el impacto de los programas de alfabetización familiar (Britto y otros, 2006, Rosemberg, Stein y Menti, en prensa).

La importancia del análisis presentado reside, en cambio, en que aporta evidencia empírica de las matrices de interacción que efectivamente se despliegan en los hogares de estas poblaciones para sostener el aprendizaje de los niños, cuando las familias tienen la oportunidad de participar de un programa que contempla el acceso a libros infantiles con cuentos, actividades y sugerencias relativas a cómo promover el desarrollo infantil.

La adopción de una aproximación ecológica al objeto de estudio mostró que en los hogares de estas poblaciones las situaciones de alfabetización se llevan a cabo de acuerdo con los patrones de interacción propios de la comunidad y de las familias. A pesar de que estas familias se encuentran en una situación de gran marginación social, el análisis pone de manifiesto que ellas recurren a los recursos de que disponen y convierten ciertas características -tales como su composición extendida o la inclusión del niño en amplias redes sociales- en dimensiones que constituyen "potenciales para el desarrollo" (Del Río y Álvarez, 2001), en la medida en que pueden sostener la consecución y la apropiación de actividades de alfabetización familiar que no eran antes llevadas a cabo por los participantes de las comunidades.

Las tres categorías de modalidades de situaciones de alfabetización conceptualizadas a partir del

análisis implican experiencias infantiles que no son homogéneas. Estas categorías que atienden a las diferencias intra-grupo no fueron captadas por las investigaciones previas que privilegiaron la comparación de las experiencias de alfabetización de los niños de familias de nivel socioeconómico bajo con niños de otros grupos sociales (Anderson-Yockel y Haynes, 1994; Weizman y Snow, 2001; Vernon-Feagans y otros, 2003, entre otros), por sobre la consideración de las diferencias dentro de una misma población de niños.

Tal como lo mostraron los resultados del análisis, las tres modalidades de situaciones de alfabetización difieren en la estructuración de las situaciones, en las formas de intervención de los adultos y de los niños mayores en los distintos tipos de actividades, así como en el desempeño de los niños en conocimientos habilidades de escritura y lectura temprana. Las situaciones de alfabetización conforman marcos de participación particulares que se sostienen en el tiempo. Estos patrones, diferentes entre sí, constituyen entornos de aprendizaje que pueden implicar diferencias en las oportunidades que proporcionan a los niños para el acceso temprano a la alfabetización.

Las características que definen al primer tipo de situaciones de alfabetización identificado -las preguntas cerradas que solicitan vocabulario específico a partir de las ilustraciones del libro y el empleo frecuente de deícticos- se realiza a través de formatos similares a los descriptos por Ninio y Bruner (1978) en situaciones de lectura de cuentos de madres a niños de muy corta edad (1:6 años). Las investigaciones que abordan comparativamente la alfabetización en grupos de diferente nivel socioeconómico (Ninio, 1980; Heath y Thomas, 1984; Anderson-Yockel y Haynes, 1994; Bus y Sulzby, 2000; Vernon-Feagans y otros, 2003, Peralta de Mendoza y Salsa, 2001) con frecuencia han señalado que son este tipo de interacciones las que caracterizan a la alfabetización en los hogares más pobres.

El tipo de situaciones de alfabetización más frecuente en los hogares que participaron de esta investigación conlleva, en cambio, la consecución de prácticamente todas las actividades incluidas en los libros. Aún cuando los formatos que se generan en estas situaciones suelen restringir la participación de los niños, la cantidad y la variedad de actividades en las que los niños tienen la oportunidad de participar permite que ellos se familiaricen con el formato IRE, pregunta inicial – respuesta – evaluación, (Sinclair y Coulthart, 1975; Mehan, 1979) que caracteriza entornos escolares tradicionales. Asimismo, genera un contexto de aprendizaje en el que los niños pueden comenzar a focalizar su atención con la guía de un adulto o de un niño mayor en aspectos del sistema de escritura (Borzone, 1997).

Tanto en estos hogares como en aquellos que adoptan la primera modalidad descripta, aún atendiendo a las limitaciones señaladas, los libros dan lugar a matrices de interacción en las que los niños pueden desarrollar su vocabulario: tienen la oportunidad de acceder a palabras más abstractas y poco frecuentes en su medio familiar y de inferir su significado en el marco de la atención conjunta y a partir de la información que proporcionan tanto las intervenciones de las otras personas como las ilustraciones del libro.

La importancia que pueden tener estas situaciones para los niños radica en la triple relación comprobada entre el vocabulario presente en el lenguaje dirigido al niño, la amplitud del vocabulario infantil y los logros del niño en el proceso de alfabetización (Tabors y otros, 2001; Biemiller, 2006; Snow y otros, 2007). La amplitud de vocabulario de un niño al comienzo de primer grado depende de la cantidad y de la diversidad de palabras que ha escuchado en sus interacciones en el hogar (Hart y Risley, 1995; Weizman y Snow, 2001; Hoff, 2006). A su vez, la amplitud de vocabulario predice sus habilidades de conciencia fonológica y, por tanto, la adquisición del sistema de escritura (Goswami, 2003), así como también la comprensión y producción de textos escritos (Joshi, 2005; Biemiller, 2006; Sénéchal y otros, 2006; Perfetti, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki y Simos, 2007). De ahí la importancia que tienen estas situaciones para los niños.

La tercera modalidad de situaciones de alfabetización que adopta un formato narrativo en el marco de una atmósfera lúdica ha sido identificado en el 27% de los hogares objeto de estudio. Las estructuras de participación que configuran estas situaciones de alfabetización dan lugar a que se generen conversaciones extensas y conversaciones exploratorias (Wells, 1988). En estas conversaciones los niños desarrollan importantes conocimientos y habilidades que los estudios comparativos previos han generalmente identificado en familias en las que los niños se alfabetizan tempranamente, generalmente familias de sectores medios o de clase trabajadora con padres con niveles de escolaridad más elevados. La relevancia que para el desarrollo infantil presenta este último tipo de situaciones de alfabetización ha sido destacada en diversas investigaciones (Snow, 1983; Snow y Kurland, 1996; Watson, 1996; Tabors y otros, 2001; Snow y otros, 2007).

Sin dejar de reconocer las diferencias de oportunidades que implican los tres tipos de situaciones de alfabetización familiar que se generan en la población en estudio la consecución de estas situaciones da lugar a que en todos los hogares los niños puedan escuchar historias, comenzar a interactuar con la escritura, identificar los componentes del sistema de escritura y ampliar su vocabulario.

Para los niños de estas poblaciones, las situaciones de alfabetización familiar constituyen la oportunidad de interactuar con textos orales y escritos más complejos a través de la mediatización de un

adulto o de un niño mayor. Si atendemos al hecho de que, como sostienen Bruner (1986), Wells (1988) y Nelson (1996, 2007), la adquisición de formas discursivas tiene consecuencias importantes para la cognición, resulta evidente la importancia de contribuir a generar en los hogares de todos los niños matrices interactivas que potencien esos desarrollos. En efecto, el aprendizaje del discurso no sólo contribuye a incrementar las habilidades lingüísticas sino también a promover la formación de conceptos y de otras formas de representaciones mentales. El lenguaje posee en los años preescolares un carácter mediador (Nelson, 1996, 2007), que le permite jugar un papel preponderante en la organización del sistema cognitivo: el lenguaje es promotor de cambios en las estructuras y en los mecanismos de la cognición. Como argumentan Dickinson, McCabe y Essex (2006), los logros que se alcancen en el dominio lingüístico y cognitivo en estas experiencias preescolares serán luego capitalizados en la alfabetización en el período escolar.

Referencias

Anderson-Yockel, J. & Haynes, W. (1994). Joint picture book reading strategies in working class African American and White mother-toddler dyads. *Journal of speech, language and hearing research, 37*, 583-593.

Avima Lombard (1969) *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters* (HIPPY), extraido en abril de 2011 de: http://www.hippyusa.org

Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The future of children, 5,* 25-50.

Bayley, N. (1991-1993). *Bayley Scales of Infant Development* (2º ed. Version estandarizada). New York: Psychological Corporation.

Benasich, A., Brooks-Gunn, J. & Clewell, B. C. (1992). How do mothers benefit from early intervention programs? *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*, 311-361.

Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for schooling learning. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (41–51). New York: The Guilford Press.

Borzone, A. M. (1997). *El proceso de alfabetización en niños pequeños: diferencias socioculturales.* Tesis doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Borzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Noveduc.

Britto, P. R., Fuligni, A. S. & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading Ahead: Effective interventions for young children's early literacy development. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (311–332). New York: The Guilford Press.

Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. & López, M. (2001). Enhancing the cognitive and social development of young children via parent education in the Comprehensive Child Development Program. National Center for Children and Families, Teachers College, Columbia University. Documento inédito citado en Britto, P. R., Fuligni, A. S. & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading Ahead: Effective interventions for young children's early literacy development. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (311–332). New York: The Guilford Press.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño.* Barcelona: Paidós.

Bus, A. G. (2003). Joint Caregiver-Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 1* (179-191). New York: The Guilford Press.

Bus, A. G. & Sulzby, E. (2000). *Connections between characteristics of parent-child readings and characteristics of subsequent emergent readings.* Holanda: Leiden University.

Bus, A. G. & van Ijzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly, Vol. 30*, 4, 998-1015.

Campbell, F. & Ramey, C. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study from low-income families. *Child Development, 65,* 684-698.

Craig, H. K. & Washington, J. A. (2006). Recent research on the language and literacy skills of African American students in the early years. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (163-172). New York: The Guilford Press.

Del Río, P. & Álvarez, A. (2001). From activity to directivity. The question of involvement in education. En G. Wells & G. Claxton (eds.) *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education.* Oxford, UK: Blackwell.

Dickinson, D. K.; McCabe, A. & Essex, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: the case for preschool with high-quality support for language and literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (11–28). New York: The Guilford Press.

Dickinson, D. K. & Neuman, S. B. (2006). *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2*. New York: The Guilford Press.

Downing, J. (1970). Children's concepts of language in learning to read. *Educational Research, 12*.

Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test Revised.* Circle-Pines, MN: American Guidance Service.

Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística.* Madrid: Cambridge University Press.

Fulgini, A. S. & Brooks-Gunn, J. (2004). Early Childhood intervention in family literacy programs. En B. H. Wasik (ed.), *Handbook of family literacy* (117-136). NJ: Erlbaum.

Geertz, C. (1986). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gibaja, R. (1987). La "descripción densa", una alternativa en la investigación educacional. En Gibaja, R. *La investigación en Educación. Discusiones y Alternativas.* Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Cuaderno n° 3.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory.* Chicago: Aldine Publishing Company.

Goswami, U. (2003). Early phonological development and the acquisition of literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research* (111-125). New York: Guilford Press.

Hannon, P. & Bird, V. (2004). Family Literacy in England: Theory, Practice, Research and Policy. En B. H. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy* (23-39). NJ: Erlbaum.

Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday lives of American children.* Baltimore: Brookes.

Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, S. B. & Thomas, C. (1984). The achievement of preschool literacy for mother and child. En H. Goelman, A. Obert, & F. Smith (eds.) *Awakening to literacy* (51-72). Exeter, NH: Heinnemann Educational Books.

Hoff, E. (2006). Environmental supports for language acquisition. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (163-172). New York: The Guilford Press.

Jacobs, K. (2004). Parent and child together time. En B. H. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy* (193-212). NJ: Erlbaum.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an Introduction. En G. H. Lerner (ed.) *Conversation Analysis: studies from the first generation* (13-23). Philadelphia: John Benjamins.

Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly, 21*, 209-219.

Leseman, P. P. M. & van Tuijl, C. (2006). Cultural Diversity in early literacy: findings in Dutch Studies. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (ed.) *Handbook of Early Literacy Research, Vol.2* (211-228). New York: Guilford Publications, Inc.

McNaughton, S. (2006). Considering culture in research based interventions to support early literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (229-240). New York: The Guilford Press.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons.* Harvard University Press: Cambridge, Mass.

Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (ed.) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory.* Cambridge: Harvard University Press.

Nettles, M. T. & Perna, L. W. (1997). *The African American Education data book: Vol. II. Preschool through high school*. Ann Arbor, MI: Frederick D. Patterson Research Institute of College Fund/UNCF.

Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant days belonging to two subgroups in Israel. *Child Development, 51,* 587-590.

Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language, 5*, 1-15.

Peralta de Mendoza, O. & Salsa, A. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje, 24* (4), 325-339.

Perfetti, Ch. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*, (4), 357-383.

Pianta, R. C. (2004). Relationships among children and adults and Family Literacy. En B. H. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy* (175-192). NJ: Erlbaum.

Pianta, R. C. (2006). Teacher-Child Relationships and Early Literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research Vol. 2* (149–162). New York: The Guilford Press.

Protopapas, A.; Sideridis, G. D.; Mouzaki, A. & Simos, P. G. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and Word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading, 11* (3), 165-197.

Purcell-Gates, V. (1995). *Other's peoples words: the cycle of low literacy.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Reyes, A.; Alexandra, D. & Azuara, P. (2007). Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes mexicanos. *Infancia y aprendizaje, 19* (4), 395-407.

Rosemberg, C. R.; Borzone A. M. y Diuk, B. (2008). *Serie "En la Casa de Oscarcito".* Fundación Care, Fundación Arcor.

Rosemberg, C. R.; Borzone, A. M.; Stein, A. (2011). Lexical input to young children from extremely poor communities in Argentina. Effects of a home literacy program. *Journal of Early Childhood Research, 9*, 1, 36-52.

Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas. En C. Richaud y E. Moreno (eds.) *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento.* Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET, Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento.

Rosemberg, C. R.; Stein, A. y Menti, A. (en prensa). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación de impacto de un programa de intervención en las familias y en la escuela. *Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional.*

Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sénéchal, M.; Oulette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (173–182). New York: The Guilford Press.

Simons, H. D. & Murphy, S. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y en la aptitud de leer. En J. Cook-Gumperz (ed.). *La construcción social de la alfabetización,* Madrid: Paidós.

Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review, 53,* 2, 165-189.

Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? En K. McCartney & D. Phillips (eds.) *Handbook of early child development* (274-294). Oxford: Blackwell.

Snow, C. E.; Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (1989), *The Home-School Study of Language and Literacy Development*, obtenido en diciembre de 2007 en: http://gseweb.harvard.edu/~pild/homeschoolstudy.htm

Snow C.E. & Kurland, B.F. (1996). Sticking to the point: talk about magnets as a context for engaging in scientific discourse. En D. Hicks (ed.), *Discourse, schooling, and learning* (189-220). Cambridge, Massachusetts, Cambridge University Press.

Snow, C. E.; Porche, M. V.; Tabors, P. O. & Harris, S. S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Illinois: Brookes.

Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of cualitative research. Grounded theory. Procedures and technics.* Londres: Sage Publications.

Sulzby, E. & Teale, W. H. (1987). *Young children's storybook reading: longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning. (Final report for the Spencer Foundation).* Ann Arbor: University of Michigan.

Tabors, P. O.; Roach, K. & Snow, C. (2001) Home language and literacy environment. En D. Dickinson &

P. Tabors (eds.) *Beginning literacy with language: young children learning at home and at school.* Baltimore: Brookes.

Taylor, D. (1983). Family Literacy. En *Exeter*. NH, Heineman.

Taylor D. & Dorsey Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from the inner city families*. Portsmouth, NJ: Ablex.

Taylor, D. & Strickland, D. S. (1986). *Family Storybook Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. En W. H. Teale & E. Sulzby (eds.) *Emergent literacy: writing and reading,* 173-206. Norwood, NJ: Ablex.

Vernon-Feagans, L.; Hammer, C. S.; Miccio, A. & Manlove. E. (2003). Early Language and Literacy Skills in Low-Income African American and Hispanic Children. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 1* (192-210). New York: the Guilford Press.

Wasik, B. & Herrmann, S. (2004). Family Literacy: History, Concepts, Services. En B. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy* (3-22). NY: The Guilford Press.

Watson, R. (1996). Talk about text: Literate discourse and metaliterate knowledge. En K. Reeder, J. Shapiro, R. Watson, H. Goelman (eds.) *Literate Apprenticeship: The emergence of language and literacy in the preschool years* (81-100). NJ: Ablex.

Weizman, Z. O. & Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 17*, 265-279.

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir.* Barcelona: Laia.

Woodcock, E. W. & Mather, N. (1989). *WJ-R Tests of Achievement: Examiner's manual*. Chicago: Riverside.

La construcción histórica de la noción moderna de la infancia. Entre la fantasía pasada y la realidad actual

The notion of childhood as a historical construction: past fantasy and current reality

José Tranier
Facultad de Humanidades y Artes de la UNR

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre algunos aspectos que construyeron la noción de infancia en tiempos modernos. Así mismo busca trazar qué de esos aspectos continúan presentes en las formas en que definimos hoy la niñez. Partimos de la consideración de que la indiferencia a la infancia tiene su correlato lógico en la indiferencia pedagógica. Uno de nuestros propósitos fundamentales consistirá en analizar relatos infantiles, mitos y filmes que nos permitirán o dar cuenta de una cierta concepción social e histórica de la infancia. A partir de lo anterior, se intentará revisar aspectos vinculados a la concepción de infancia en el presente, trazándolos hacia las concepciones que identificamos situadas históricamente y que llevaron a ver a la infancia como un sujeto a combatir, erradicar, encerrar. Creemos que el interjuego entre aquellos relatos de antaño y la reflexión sobre la situación presente permitirá identificar y develar las raíces de las condiciones que, en la actualidad, inciden al momento de significar a la infancia.

Palabras claves: Infancia- Indiferencia- Campo de lucha- Fantasía- Realidad.

Abstract

This paper will reflect on issues relating to historical processes that helped articulate childhood in modern times, and interrogates what modes of subjectivity currently take place in connection therewith. We start from assuming that indifference towards childhood was correlated with indifference towards educational perspectives. Therefore the main purpose of this article is to critically analize childhood over time through a selection of tales, myths and films. In doing so, we have identified some lines that can be traced back historically to explain some aspects that relate to what counts as childhood in present times.

Key Words: Childhood- Indifference-Battlefield- Fantasy- Reality.

Correspondencia con el autor:

José Tranier, Facultad de Humanidades y Artes - UNR, Entre Ríos 758, (2000) Rosario, Argentina.
E-mail: jtranier@gmail.com

© 2011 Irice (Conicet – UNR), ISSN: 0327-392X

Introducción

-"Siéntate al lado de ese otro niño y aprende"-
-"¿Qué tengo que aprender señor"?-
-"Tienes que aprender a separar las estopas"-.
- "Qué son las estopas señor?-
- (enojado, contesta) "Haces demasiadas preguntas…"-

El diálogo anterior corresponde al film de Polanski (2005) titulado Oliver Twist, basado en la novela homónima la cual relata la infancia de un niño pobre y huérfano en Inglaterra en pleno proceso de revolución industrial. Nos pareció interesante iniciar nuestra reflexión a partir de la concepción de enseñanza y de pedagogía que se desprenden en este relato, entendido como dispositivo normativo que intentará constantemente construir, desde lo discursivo, las coordenadas que permiten consagrar las relaciones simbólicas que ubicarán al niño en el lugar de un "no saber" y al adulto en el del saber absoluto que no puede –ni debe- ser cuestionado ni interrumpido. De esta manera, será nuestro interés tomar parte de este relato con el fin de intentar proponer una suerte de paralelismo entre la concepción socio-política de la infancia inferida a través del relato de este joven huérfano; es decir, como espacio de representación simbólica singular de ese tiempo, junto con otras que también pueden inferirse, pero a través de ciertas argumentaciones extraídas de las esferas judiciales y de la opinión pública general sobre sucesos recientes –y recurrentes- de violencia por parte de niños y jóvenes compartidas por los principales medios de comunicación masiva, en la actualidad.

En este punto creemos importante, entonces, compartir –y advertir al lector- que el presente escrito presenta ciertas características inherentes a las formas de escritura del ensayo científico, en donde los relatos de experiencias y narraciones, cumplen un rol fundamental. Decimos que tiene que ver con el ensayo, ya que el mismo:

... juzga, pero vale no tanto por lo que sentencia sino por el proceso de juzgar. El discurso y los supuestos se fundamentan y se desarrollan en el marco dado por las teorías científicas a las cuales se apela, en la exposición de aspectos o resultados de investigaciones. Un ensayo científico puede dar cuenta de un trabajo intelectual en el cual se ha integrado la observación sistemática, las lecturas rigurosas, la discusión que contrasta y la escritura que favorece la reflexión y que interviene como un instrumento para llegar a saber lo que se piensa (Temporetti, 2003, p.5).

Es debido a esto que consideramos que el hecho de presentar –y compartir- ciertas características ligadas al ensayo científico puede constituirse como una práctica discursiva capaz de exponer la subjetividad por medio de la exposición de las ideas en forma de opiniones, tratando de construir un sujeto autorizado, que disiente, dialoga, discute y argumenta fijando su posición respecto al campo disciplinario del cual investiga.

Antecedentes

En el presente apartado, quisiéramos hacer una breve referencia a aquellos antecedentes que nos permitieron –e inspiraron- para llevar a cabo la presente reflexión. De este modo, haremos referencia a la compilación realizada por Mariano Palamidessi (2007) quien toma como objeto de estudio las relaciones entre las actividades de generación del conocimiento, las políticas estatales y la configuración de campos diversos disciplinares relacionados con la educación y los cambios sociales operados durante las últimas dos décadas en la Argentina y en el mundo. Si bien el análisis parte desde la recuperación de la institucionalidad hasta el año 2003, nos parece un valioso aporte que permite visualizar la articulación posible entre la noción de infancia, el conocimiento y la política. Esto a su vez nos permitió articularlo con diversos aportes de Emilio Tenti Fanfani (2007) quien aborda las transformaciones del sistema escolar a lo largo de los años y los efectos de la exclusión social en la relación pedagógica entre docentes y alumnos, que incide, para nosotros, en la concepción trabajada de infancia.

Por último, y para no extendernos demasiado en este punto, haremos referencia a un trabajo de Silvia Bleichmar (2006) donde habla acerca de cómo repercutieron en la Argentina la desocupación, la pobreza y la degradación de la educación, lo cual lleva a la necesidad de reconsiderar y re-significar la noción de infancia y de juventud, no solamente desde su abordaje como categoría cronológica o biológica sino como un vital espacio psíquico constitutivo al sujeto. Para tal fin, la autora selecciona algunas partes de cuentos y relatos infantiles, para trabajar una mirada analítica que permita vincularlos en relación a lo social, a lo cultural y a lo educativo, con el fin de poner en marcha un proceso de "desnaturalización" de ciertos posicionamientos rígidos ligados a la estructuración –y significación colectiva- de los espacios simbólicos que se presentan como naturalmente dados.

Sentimientos sobre infancia

Habiendo trazado y compartido las coordenadas –a la vez que se han efectuado algunas advertencias del tipo metodológicas para nuestro recorrido- pensamos que la trama del relato de Dickens nos brinda elementos simbólicos para identificar y conocer cómo se construyen algunos posicionamientos –y significaciones- colectivas en relación con la infancia, en un determinado momento histórico. Es por esto último que pensamos que aquel concepto inferido tendrá que ver, precisamente, con un valor (y una representación de la infancia) en relación a su

origen etimológico: esto es, la infancia como un estado determinado y un espacio socialmente cristalizado en donde, al igual que podríamos mencionar que ocurre a partir de la metáfora militar, el "infante" sería aquel de "menor rango" quien no tiene ni tendría, "derecho a réplica".

En primer lugar, continuando con nuestro análisis, podríamos decir, entonces, que a lo largo de la película son muchos los signos y significantes que nos permitirían dar cuenta del poco valor atribuido a la misma: desde aquella suerte de taxonomía de los huérfanos por "abecedario"; la "recompensa" ofrecida por "sacarse de encima" a Oliver y ofrecerlo como "aprendiz"; la categoría "huérfano" como sinónimo de aceptación –o justificación- por parte de la sociedad para la negación a toda posibilidad de colaboración favorable en la constitución subjetiva de Oliver entre tantos otros que transcurren a lo largo de la película.

De lo anterior se sigue que habría una suerte de sentimiento negativo hacia la infancia, más ligado con su carácter de "inevitabilidad" que va hacia una instancia de construcción y de cuidado. En este sentido, nos parece que, a diferencia de lo sostenido por Aries (1986) en relación a los niños en la edad clásica en donde el padre tenía que elevarlo para reconocerlo socialmente y, de esta manera, "la vida le era dada dos veces, la primera cuando salía del vientre de la madre y la segunda cuando el padre lo elevaba" (Aries,1986, p. 5) a Oliver, la vida, se le será negada dos veces, la primera con la muerte de sus padres, y la segunda, entonces, por su condición de huérfano (pobre) en plena Revolución Industrial que llevará al resto de la sociedad a insertarlo en una trama de relaciones simbólicas merecidas que lo alejan de una infancia feliz.

Creemos que la novela de Dickens (2001) puede ofrecer diversos analizadores para intentar reflexionar y hacer visibles los modos de invisibilidad en torno a la tensión y coexistencia de dos tendencias opuestas (bifrontes) en relación con la infancia. Nos estamos refiriendo, por un lado, a una vieja concepción percibida como carga y representada simbólicamente por la figura del juez quien despreciará a Oliver al igual que el "bedel" y las primeras familias adoptivas. Pero en la búsqueda de hacer evidente esta yuxtaposición o coexistencia histórica entre ambas tendencias, se alude a otra consideración en pleno proceso de construcción y con una nueva significación: la misma, estará representada por la intervención de otros personajes quienes se mostrarán interpelados por la mirada Oliver y haciendo lugar a otra forma de ejercer la ley y el cuidado hacia el otro. De esta forma, se impedirá en el relato que el protagonista vaya con el deshollinador, a la vez que se habilita el ingreso de la figura del Señor Brownlow quien representará la fuerza incipiente de otra consideración y sensibilidad en torno a la infancia, más ligada a lo institucional, a la educación y a lo socialmente deseado.

"En el proceso de infantilización de una parte de la sociedad, es decir, en el proceso mediante el cual la sociedad comienza a amar, proteger y considerar como agentes heterónomos a los niños, la institución escolar juega una papel central: escolarización e infantilización parecen, según todos los autores reseñados, dos fenómenos paralelos y complementarios. En este sentido, la pedagogía se ubica como producción discursiva destinada a normar y explicar la circulación de saberes en las instituciones escolares y precisará constituirse como el relato que conectará, a través de la escuela, a una infancia deseada –a veces, una "infancia normal"- en una sociedad deseada" (Narodowski y Baquero, 1994, p. 65).

Sin embargo, en dicha obra queda de manifiesto que la categoría "alumno" y "huérfano" funcionarían como sinónimos de subordinación: física y subjetiva, teniendo a la infancia desrealizada como correlato lógico. La búsqueda de la obediencia y docilidad para aceptar lo inevitable de su condición e imposición de la misma por medio de arbitrariedades e injusticias, llevarán a Oliver a ser parte de aquella "infancia desrealizada", concebida como exclusión simbólica y real de las condiciones que le permitan crecer en un marco de igualdad, derechos y de bienestar.

A su vez, Oliver se ve obligado paradójicamente a no obedecer ciertas reglas, buscando o evidenciando, de esta manera, cierta autonomía con el fin de hallar "refugio", "comida" y "sustento"; quizá como metáfora de la propia necesidad de brindarse tres pilares constitutivos y fundantes de la subjetividad. En este sentido, lo anterior nos lleva necesariamente a recordar los aportes de Ulloa (1995) para quien la institucionalización de la ternura como institución primera, esto es, en su dimensión afectiva, simbólico – subjetiva, está representada por la función matriz maternal la cual, a través del lenguaje corporal, funda al sujeto y es la puerta de entrada para el registro de la vida, del deseo y de la cultura. Lo anterior se opone, de esta manera, a la crueldad. Así, la necesidad de Oliver de obtener refugio, comida y sustento por su propia cuenta, funcionarían como sustitutivos simbólicos ante la carencia de "arrullo", "alimento" y "abrigo" negados por el contexto materno y social.

Creemos que a lo largo del relato se va evidenciando una suerte de tensión fundada en la transición social de las dos posturas dominantes que servirán luego para configurar un tipo de sujeto y un tipo de infancia. Más adelante, la trama del film nos conducirá a un final optimista que nos mostrará quizá que con Oliver, se dejará atrás -o bien morirá- una etapa histórica para dar nacimiento a aquella diferente ligada a otras formas de miramiento institucional en relación con la infancia y con la juventud.

Sobre la infancia actual y la crueldad

Quisiéramos ahora realizar un salto cronológico –y crítico- desde la Inglaterra industrial del siglo XVIII hasta nuestros días en nuestro país, a fines de indagar y buscar puntos de encuentro entre los presupuestos teóricos inferidos sobre la infancia y sus procesos de construcción compartidos a través del anterior film, junto con aquellos que se infieren a partir de un lamentable hecho el cual abordaremos como analizador, que tuvo lugar en la ciudad de Rosario, Argentina, tiempo atrás, y que nos llevó a interrogarnos, también, acerca de qué concepción de infancia y juventud estamos como sociedad, colaborando a constituir.

El relato en cuestión nos remite a dos niños-adolescentes llamados Alberto y Sergio quienes perdieron su vida cuando intentaron robar a Germán –repartidor de pan- quien comenzó a dispararles en aquel intento de robo. Las crónicas policiales también refirieron a los comentarios emitidos por una Jueza de la ciudad de Rosario, quien sostuvo con mucha preocupación y convicción, que sería necesario directamente transplantar a los niños y jóvenes con problemas, sacarlos de donde viven, desvincularlos de sus afectos, no intentar recomponer sus lazos porque sería imposible, y proponer como solución – ¿solución final?- trasladarlos a otro barrio, a otra ciudad.

Si bien el caso anterior tuvo lugar ya un par de años atrás, la problemática ligada al mismo ha sido nuevamente retomada por los medios de comunicación nacionales y por diferentes especialistas en temas de infancia, subjetividad, y exclusión requeridos por muchos medios con el fin de volver a analizar o verter su opinión en relación con ese, y junto a otras situaciones de violencia social que en la actualidad promueven la circulación de diferentes discursos, posiciones y opiniones que, a continuación, habremos de compartir y reflexionar.

De lo anterior, y en forma inmediata, acudió entonces a nuestra cabeza aquel relato infantil recopilado por los hermanos Grimm (2006): “El Flautista de Hamelín”. Como hicimos referencia con anterioridad, en un contexto social complejo, en donde la inseguridad diaria suele promover frecuentemente en la ciudadanía procesos de cuestionamientos políticos, consideramos que lo anterior conduce frecuentemente a las personas a tener que replantearse y a hacer públicas sus –a veces confusas- posiciones en torno a qué habría qué hacer, qué habría que decir y en qué habría qué creer. De esta manera, el relato del Flautista nos sirvió para intentar pensar un paralelismo entre ciertas cuestiones vinculadas a la infancia y su valor investido simbólica y socialmente en aquella fábula, y lo que ocurre actualmente, en nuestros días.

A fin de compartir ciertos rasgos comunes entre ambas situaciones, podríamos mencionar que tanto en la ciudad del relato (Hamelín) como en cualquier otra ciudad grande de Argentina, acontece una problemática que involucra en forma directa a los niños y jóvenes de esas ciudades. Otro rasgo fundamental en común es que tanto en la fábula como en el propio caso aludido, existen funcionarios provenientes de la esfera de lo público representados por las figuras del Alcalde, u hombres pertenecientes al Consejo –según distintas versiones del cuento- , y por la Jueza –es decir, en ambos casos estaríamos ante la presencia de la representación de la ley, y también, ante la falta de la misma, y de los mandatos simbólicos esperados por cada uno de ellos. (Recordemos que el Alcalde se compromete con el flautista a pagarle una importante suma de dinero si logra expulsar a las ratas a las afueras de la ciudad, y la Jueza, en tanto funcionaria pública, se “compromete” a proteger y tomar decisiones jurídicas éticas y justas para el bien conjunto de la sociedad).

Sin embargo, partiendo de este último rasgo en común –el de la autoridad simbólica y del poder social investido a estas funciones- creemos posible comenzar a dilucidar ciertas diferencias sumamente significativas entre ambos relatos. Lo anterior se centra, particularmente, en relación al aspecto inferido por la lectura de la fábula en donde como culminación de la misma se propone moralizar, dar cuenta de una condena social y simbólica originada en la culpa, en la angustia asumida y vivenciada como consecuencias lógicas ante el incumplimiento de la propia palabra empeñada.

Por otra parte, el núcleo que rodea la argumentación ofrecida por la Jueza difiere notablemente de lo anterior. Es que en este sentido, y aquí estaríamos ya en presencia de una de las principales diferencias, el “castigo” al cual la historia hace referencia en relación con el antes mencionado incumplimiento pasa por dejar “sin efecto”, “ausentes”, las categorías y las funciones simbólicas del “Padre” y de la “Madre” de todos los Aldeanos, ya que el flautista decide llevarse a todos los niños –los hijos- y dejar, de este modo, sin “infantes” ni “infancia” a toda la ciudad. El relato ahonda en la tristeza y el sentimiento de culpa de los habitantes (la ciudadanía) quienes nunca más volverán a reencontrarse con sus hijos. De esta manera, el castigo es vivido como una forma de angustia, y el futuro de la ciudad sin niños, se avizora, se simboliza, precisamente, como un futuro negado. El castigo es hacia los padres, hacia la ciudad como formación política, pero también “hacia” su propio futuro, ya que los niños –en este relato- “viven felices” y son “salvados” “protegidos” de unos adultos – y de una “adultez”- sin valores y sin responsabilidades para con ellos.

En cambio podría decirse que la trama simbólica percibida desde la postura asumida por la Jueza sería exactamente opuesta a la anterior: pasa por tomar como objeto de castigo, no ya a los “padres” –como garantes de la ley-, sino a la misma infancia, desplazando, de esta manera, toda responsabilidad

social, y ética de los adultos mayores en el proceso de educación de los más jóvenes. De esta forma, la infancia en uno y otro caso, pasa de ser "víctima" – de la *traición* de los padres- a "victimaria"; –ellos, en realidad, representan y *son* la causa del problema que motiva la necesidad y el deseo de expulsarlos de la sociedad. En este laberinto entrecruzado, aquello que la fábula vislumbró como el peor de los castigos –la erradicación de los niños y por ende, de la infancia- en la actualidad, se presenta como la "mágica" solución y bajo el paradigma claro de la crueldad, que buscaría no reconocer a esos niños, jóvenes, como sujetos.

En este caso, la culpa no interviene, porque no hay una constitución subjetiva hacia los mismos y su expulsión, de este modo, representaría el equivalente a la expulsión de los ratones de la fábula en cuestión. La diferencia propuesta por este análisis, entonces, es que en el primero de los casos la plaga estaba representada por los ratones, y en el segundo, lo hacen los niños, o si quisiéramos llamarlos, los "niños-ratones". Siguiendo las palabras de Bleichmar (2002), pensamos que:

> "Hay en la infancia un sentimiento de desvalimiento que da lugar a lo más profundo de las angustias: se trata de la sensación de des-auxilio, de des-ayuda, de sentir que el otro del cual dependen los cuidados básicos no responde al llamado, deja al ser sometido no sólo al terror sino también a la desolación profunda de no ser oído. A tal punto es así, que puede devenir marasmo, un dejarse morir por desesperanza, por abandono de toda perspectiva de reencuentro con el objeto de auxilio" (Bleichmar, 2002, p. 28).

Consideraciones finales

Si retomamos ambas situaciones, la de Oliver y la de aquellos adolescentes (Alberto y Sergio), un rasgo en común que podríamos señalar tendría que ver con la carencia de auxilio con el cual muchas veces nos manejamos a nivel social y político en nuestras vidas. Oliver, finalmente, pudo sobrellevar las angustias y cargas inherentes a su propia carencia de capital cultural entendido como diferencial simbólico gracias a que alguien pudo intervenir para subsanar su situación y, de esta manera, incidir en el rumbo de su destino. Pero no nos olvidemos que, si bien bajo la personificación de este personaje se busca retratar o dar cuenta de la tensión inherente a un proceso de cambio de las categorías de "infante" y del espacio infantil predominantes de una época (junto con la diversidad de la condición humana representada en la coexistencia de un juez severo y otro piadoso; un hombre que destituye procesos de subjetividad y otro que contribuye a generar procesos de subjetivación crítica) así y todo, Oliver, forma parte de la trama simbólica de un relato que nos permite reflexionar sobre la infancia.

Alberto y Sergio eran niños, jóvenes reales. No nos hablan sobre la infancia, sino que su propia historia nos permite dar cuenta de las condiciones objetivas que inciden en su situación y en su desafiliación institucional. Y en todo caso, aquello que nos proponemos, en última instancia, tendrá que ver con intentar interpretar qué nos están sugiriendo o diciendo ambos relatos; aquel que proviene de la ficción, y el otro, proveniente de la vida real. Interpretación, parafraseando a Percia (2002), entendida como la capacidad de hacer un "pasaje por esa existencia" y como "oportunidad de poder vivir y existir en otra recepción".

Alberto y Sergio -recordemos que así eran los nombres de aquellos adolescentes- quizás no pudieron acceder a una infancia realizada y sus destinos no tuvieron la suerte de estar inmersos en un debate social y político que los llevase a encontrar personas que, como los jueces de la película, sintieran compasión o intervinieran por ellos de otra manera; por el contrario, algunas voces provenientes de la sociedad y de las esferas de la ley encargados de velar por el crecimiento de nuestros jóvenes, buscan mutilar o silenciar parte de la responsabilidad que, como sociedad, nos corresponde a cada uno de nosotros y actuaron como aquellos jueces y vecinos de la Inglaterra industrial retrocediendo, de esta manera, varios siglos atrás. También se podría objetar a partir de esta argumentación que Oliver, a diferencia de aquellos adolescentes, nunca alcanzó a robar nada.

Sin embargo, frecuentemente también decidimos como sociedad postergar la reflexión crítica, política, social y educativa sobre la reconstrucción de la génesis de las causas y condiciones sobre lo "negado y robado", a aquellos jóvenes: esto es, la propia posibilidad de constituirse a partir de una concepción de infancia que brinde "arrullo, abrigo y alimento"; junto con la responsabilidad del Estado como garante de inclusión y equidad por medio de la educación de todos sus niños y jóvenes. Como sostiene De Alba (1994):

> "…la educación no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora; el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculado con el o los proyectos socioculturales y político-económicos desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de su consolidación, desarrollo y transformación" (De Alba, 1994, p. 8).

A modo de cierre provisorio, creemos que sería necesario intentar reflexionar acerca de las distintas maneras con las cuales muchas veces, nosotros mismos, en pleno siglo XXI pensamos y concebimos el concepto de *infancia*. Los planteos actuales de la población acerca de la demanda o exigencia de la "Pena Capital" desvinculados de las condiciones objetivas que permiten y generan la descapitalización y pena cultural, social, simbólica y educativa

de aquellos niños nacidos en circunstancias indignas y de fuerte exclusión, nos lleva por lo menos a intentar compartir y levantar nuestra voz para que ninguna Jueza por medio de la ley intente legitimar la expulsión y el no reconocimiento del otro como sujeto. Lo anterior, con el fin último de evitar que nuestros niños y jóvenes desaparezcan "a la luz" de ninguna melodía encantadora como en Hamelín; o que sean víctimas del engaño, del abuso, de la necesidad del hambre y de refugio como en Hansel y Gretel ni tampoco, mucho menos, permitir que se los lleve sin rumbo cierto el Hombre de la bolsa; con el fin de que la fantasía de la expulsión definitiva de la infancia, pueda ser definitivamente concretada, o llevada a cabo.

Referencias

Aries, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación, 281,* 5-17.

Baquero, R. Y Narodowsky (1994). ¿Existe la infancia?. *Revista IICE, Año III* (Nº 6), pp. 61-67.

Bleichmar, S. (2002). *Dolor País.* Buenos Aires: Del Zorzal.

Bleichmar, S. (2006). *No me hubiera gustado morir en los 90*. Buenos Aires: Taurus.

De Alba, A. (1994). *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* México: CESU-UNAM.

Dickens, C. (2001) *Oliver Twist.* Buenos Aires: Andrés Bello.

Grimm, J. & Grimm, W. (2006). *Todos los cuentos de los hermanos Grimm.* Madrid: Rudolf Steiner y Mandala ediciones.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna.* Buenos Aires: Aique.

Palamidessi, M., Suasnábar, C., Galarza, D. , (2007). *Educación, Conocimiento y Política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Flacso-Manantial.

Percia, M. (2002). *Una subjetividad que se inventa. Diálogo, demora, recepción*. Buenos Aires: El lugar editores.

Temporetti, F. (2003). *Escritura y producción científica en la Psicología.* Madrid: Facultad de Psicología UAM.

Tenti Fanfani, E. (2007). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

PELICULA: Polanski, R. (Director). (2005). *Oliver Twist*. Inglaterra: Tristar Pictures.

Discursos de resistencia a la escuela secundaria tradicional. Estudio de un bachillerato popular en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Resistance discourses to the secondary traditional school. Study of a Popular Baccalaureate in the City of Buenos Aires, Argentina

Eduardo Langer
UNSAM - CONICET

Resumen

Se presentan reflexiones de investigación, focalizadas en un bachillerato popular del barrio de Pompeya de la Ciudad de Buenos Aires/Argentina, que se centran en el análisis de los discursos de resistencia de estudiantes y docentes que –a partir de la obtención de información durante 2007 y 2008 mediante entrevistas en profundidad, observaciones de diferentes espacios del bachillerato y de una encuesta aplicada a todos los estudiantes- conforman aquello que se denomina en este artículo como dispositivos pedagógicos emergentes, a diferencia de la escuela tradicional. Desde el campo crítico de la sociología de la educación y, específicamente, adoptando el enfoque de la gubernamentalidad (Foucault, 1991), se profundiza en las maneras de pensar y hablar de estudiantes y docentes que constituyen la producción de subjetividad y a través de las cuales esos sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder. Esta caracterización se realiza desde tres dimensiones: 1) los condicionantes estructurales de los estudiantes y la relación con sus posibilidades de aprendizaje; 2) las distinciones entre el bachillerato popular y la escuela tradicional; 3) la participación estudiantil y la militancia de docentes en la construcción de una comunidad comprometida.

Palabras Clave: Discursos, emergentes, escuela tradicional, resistencia

Abstract

This paper presents reflections on a popular *baccalauréat* in Pompeya, in the city of Buenos Aires/ Argentina, focusing on what has been characterized as “discourses of resistance” by students and teachers about their experience. These kinds of discursive actions are interpreted as “emergent pedagogic devices” which contrast with traditional forms of schooling. The data corpus includes observation, in depth interviews and a questionnaire, collected during 2007 and 2008. The analysis has

Correspondencia con el autor:

Eduardo Langer. UNSAM-CONICET. Sanchez 2225. Dpto 5. (1416) Buenos Aires, Argentina. E-mail: edul@sion.com

© 2011 Irice (Conicet – UNR), ISSN: 0327-392X

been framed from the field of critical sociology in education. Specifically, adopting the approach of "*gubernamentality*" (Foucault, 1991), the analysis shows the specific ways of thinking and speaking of students and teachers, which in turn are interpreted as constituting the production of subjectivity, the embodying of social identity and the construction of a relation between knowledge, institutions and power. This characterization takes into account three dimensions: 1) the students´ structural social position and its relation with their learning opportunities; 2) the distinction between the popular baccalaureate and traditional schooling; 3) students' participation and teachers' militancy in the construction of a politically committed community.

Keywords: Discourses, emergents, traditional school, resistance

Introducción

Los bachilleratos populares son escuelas para jóvenes y adultos creadas y organizadas por y desde organizaciones sociales emergentes, con una modalidad presencial y una duración de tres años. Hasta el 2007, según los docentes de los bachilleratos populares entrevistados, entre los once bachilleratos existentes en Ciudad y Provincia de Buenos Aires había más de 1000 alumnos y 150 profesores.

Son reconocidos por normativa dentro de la Dirección de Planeamiento Educativo en Provincia de Buenos Aires y en la Ciudad de Buenos Aires. Pero la responsabilización de todo el proceso educativo es del bachillerato, convertido en comunidad, a la vez que lucha para que el Estado reconozca las experiencias desde esos ámbitos.

Se centrará la atención en el bachillerato popular Chilavert ubicado en el barrio de Pompeya de la Ciudad de Buenos Aires, donde funciona la empresa recuperada "Cooperativa Chilavert". Sintéticamente, las empresas recuperadas presuponen la existencia de una empresa anterior que funcionaba bajo el modelo de una empresa capitalista tradicional cuyo proceso de quiebra o inviabilidad llevó a sus trabajadores a una lucha por su puesta en funcionamiento bajo formas autogestivas.

Enfoque teórico de la investigación

Las creaciones de los bachilleratos populares se producen en un contexto donde las dinámicas que asume la trama escolar y las características que están presentando las escuelas secundarias en estas sociedades, luego de más de dos décadas de modificaciones, se expresa en el pasaje "de la pedagogía por objetivos hacia la pedagogía de las competencias" (Grinberg, 2003, p. 200); es decir fenómenos de transformación educativa del nivel secundario que profundizan los procesos de fragmentación y segmentación del nivel y, por lo tanto, producen mayor desigualdad y exclusión social. Si bien no son fenómenos nuevos, los procesos de polarización social han estrechado esta realidad escolar.

Analizar los discursos de estudiantes y docentes que conforman aquello que se denomina "dispositivo" (Foucault, 1977, p. 183) pedagógico emergente a diferencia de la escuela tradicional, implica estudiar la composición de los "dispositivos que emergen sobre y contra las viejas formaciones, como ruptura y continuidad" (Grinberg, 2008, p. 178). Para poder pensar un discurso como emergencia, hay que detenerse en ciertas comparaciones con las formaciones previas. Los bachilleratos populares como dispositivos pedagógicos emergentes son producto o resultado de las políticas de exclusión social neoliberales, pero también de propuestas de construcciones colectivas, diferentes, distintas. La emergencia es pues, como dice Foucault (1991), la entrada en escena de las fuerzas, es su irrupción; designa un lugar de enfrentamiento.

Entonces, se propone comprender los discursos de resistencia de estudiantes y docentes de un bachillerato popular, desde el enfoque de la "gubernamentalidad" (Foucault, 1991, p. 9), como maneras de pensar y hablar, a través de las cuales esos sujetos expresan sus prácticas en el bachillerato popular, es decir, lo que puede ser dicho y pensado, quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Estos discursos conllevan significados y ciertas relaciones sociales, construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder (Ball, 1997) y las de resistencia.

En el campo de la pedagogía, los estudios de las resistencias han referido a estudiantes que, aunque críticos y astutos políticamente, desertaban de las escuelas (Bernstein, 1998; Giroux, 1983; Willis, 1977). La noción de resistencia ha sido un valioso concepto "para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas maneras de pensar y reestructurar modos (posturas) de pedagogía crítica" (Giroux, 1983, p. 33). Aquí, a través de la noción de resistencia en los dispositivos pedagógicos emergentes del siglo XXI, se procura caracterizar cómo los estudiantes quieren estar y permanecer en la escuela. Como señala Rockwell (2006):

> Tal pareciera que el proceso de resistencia se encuentra siempre al servicio de la reproducción auto-condenadora. (…) Si observamos más de cerca, es posible encontrar resistencias que no

> llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción (p. 6).

En esta línea es central la distinción que realiza Scott (2000) entre las formas abiertas y declaradas de resistencia y la resistencia disfrazada, discreta, implícita. Ya no se trata, como describió Erickson (1984), de la capacidad que tienen los alumnos de negarse a aprender aquello que los docentes les proponen como forma de resistir su autoridad, sino que hay discursos de resistencia de los estudiantes que equivalen a reclamar derechos como, por ejemplo, entrar a la escuela, que los docentes les enseñen, y a ser respetados dentro y fuera del aula. En la actualidad, la resistencia contra el fracaso, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone.

En este sentido, aquí se considera a los discursos de resistencia de estudiantes y docentes como aquellas acciones que se enfrentan, rebelan, fugan a un régimen particular de la conducción de la propia conducta; son todas las maneras de hacer que pudiesen adquirir autoridad: "mandatos, consejos, técnicas, pequeños hábitos mentales y emocionales, una serie de rutinas y normas para ser humanos" (Rose, 1996, p. 238). Foucault (2006, p. 225) llamó a las resistencias "rebeliones específicas de conducta", cuyo objetivo es otra conducta, es decir, querer ser conducidos de otra manera quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos.

Este conjunto de prácticas forman parte integral de los procesos de producción de subjetividad e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder; a través de ellas los sujetos asumen identidad en los asuntos sociales. El ejercicio de poder y de resistencia en la institución escolar, así como en cualquier otro ámbito, son entendidas como una relación entre voluntades de poder (Deleuze, 1995). La mirada se centra en las tramas complejas de la vida cotidiana de un bachillerato popular desde las nuevas condiciones políticas, sociales y económicas que se están configurando desde finales del siglo XX. Algunos de los interrogantes centrales que se trabajarán en este artículo serán: "¿quién puede rebelarse y contra qué?" (Kristeva, 1999, p. 22) ¿A través de qué acciones y relaciones sociales? ¿Qué prácticas escolares suponen? ¿Para quiénes esta dirigida la propuesta del bachillerato popular? ¿Qué estudiante concurre? ¿Quiénes son los docentes?

Metodología utilizada en la investigación

El trabajo de campo realizado durante 2007 y 2008 en el Bachillerato Popular Chilavert se basó en una metodología de investigación de base múltiple. En un primer momento, a través de la realización de entrevistas en profundidad a 15 docentes y 10 estudiantes del bachillerato para comprender las maneras de hacer y pensar sus prácticas. En un segundo momento, mediante observaciones de los diferentes espacios del bachillerato como las diferentes clases (cooperativismo, lengua, matemática, historia, educación cívica), la sala de profesores, las asambleas, los recreos, las charlas personalizadas entre docentes y estudiantes. En un tercer momento, a través de la construcción, conjuntamente con los docentes del bachillerato, de una encuesta que fue aplicada a todos los estudiantes del bachillerato (43 en total).

El análisis de la información obtenida en estas instancias se realizó a través de los programas informáticos de análisis cualitativo y cuantitativo de datos, Atlas ti y SPSS respectivamente, que permitieron sistematizar la información sin mecanizar el proceso de análisis. Trabajar con diferentes tipos de datos referidos a un mismo fenómeno nos sirvió para contextualizar y comprender los discursos de resistencia de estudiantes y docentes en el bachillerato popular. Se combinaron conceptos metodológicos y teóricos para desarrollar categorías conceptuales a través de un proceso constante de generación y procesamiento analítico teórico de la información, que permitió ir generando y contrastando categorías de análisis (Glaser y Strauss, 1967). Es decir, durante el proceso de trabajo de campo se realizó triangulación de los diferentes datos. El análisis se fue construyendo durante todo el proceso de investigación. Así, se apostó a nuevas formas de acercamiento a lo social, en contra de las ideas de neutralidad social en la investigación, que permita construir una mirada socioeducativa creativa de los estudiantes y de las escuelas analizadas.

A partir de la metodología utilizada fue posible caracterizar y analizar algunos resultados de la investigación desde tres dimensiones: 1) los condicionantes estructurales de los estudiantes y la relación con sus posibilidades de aprendizaje; 2) las distinciones entre el bachillerato popular y la escuela tradicional (tal como la nombran estudiantes y docentes a la escuela creada y organizada por el Estado, la escuela oficial); 3) la participación estudiantil y la militancia de docentes en la construcción de una comunidad comprometida. Seguidamente, se realizaron algunas reflexiones finales acerca de cómo la construcción de sujetos activos en el bachillerato popular produce determinadas subjetividades.

Los condicionantes estructurales de los estudiantes y las posibilidades educativas

La población del bachillerato fue excluida del sistema educativo formal por diversos motivos. Según los docentes, los estudiantes *"fueron expulsados", "hicieron tres o cuatro veces la escuela", "los echaron", "repitieron", "son gente grande que nunca pudo anotarse al secundario", "les cuesta entender porque tienen dificultades para aprender porque fueron*

adictos a la droga", o "porque son sujetos que estuvieron internados en hospitales psiquiátricos", son estudiantes que "*fueron judicializados*" (Entrevistas a Docentes del Bachillerato Popular Chilavert durante 2007).

Los dos cursos de estudiantes analizados eran grupos heterogéneos según por qué estaban allí, qué objetivos tenían, dónde vivían, qué hacían. Una de las características comunes que tenían los estudiantes del bachillerato era la precariedad de sus relaciones familiares, tanto por su inexistencia o por su reverso, es decir la convivencia en multitud. Casi la mitad de los estudiantes vivían sin padre ni madre. De hecho, eran estudiantes que vivían sin padres, que estaban ausentes o eran alcohólicos, padres que trabajaban todo el día o simplemente no estaban. El polo opuesto lo marcaban aquellos estudiantes que vivían en multitud, es decir, con su madre, padre, hermanos, primos, tíos, abuelos. Para ejemplificar las formas en que vivían los estudiantes del bachillerato se construyó con datos propios un índice de hacinamiento. En función del Índice de Hacinamiento Oficial, los datos de la Tabla 1 indicaron que el 14 % de los estudiantes vivía en condiciones de hacinamiento crítico, es decir, que había más de tres personas en una vivienda sin ningún dormitorio. Casi el 19 % de ellos vivía en hacinamiento medio, es decir, compartían entre tres a cinco personas un dormitorio. Un dato de importancia para describir las formas de vivir de los estudiantes del bachillerato es que casi el 18 % de ellos vivía en viviendas en villa, asentamientos, ocupadas o bien en piezas subalquiladas.

Tabla 1: Nivel de hacinamiento de los estudiantes.

	Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
Sin hacinamiento	66.7	63.6	65.1
Hacinamiento medio	14.3	22.7	18.6
Hacinamiento crítico	19.0	9.1	14.0
No contestó	0	4.5	2.3

Por curso escolar y en %. Año 2008. N=43. (Fuente: elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008).

Considerar las condiciones en las que viven los estudiantes permite analizar las posibilidades o imposibilidades que se producen en sus procesos de aprendizaje y, fundamentalmente, contextualizar y fundamentar el carácter que adquieren muchas de sus trayectorias escolares a la luz de sus trayectorias sociales y/o laborales. Los condicionantes objetivos/estructurales/sociales en los que los estudiantes se encuentran -un orden social, económico, político y cultural desigual e injusto-, permite comprender las posibilidades o imposibilidades de escolarización que tienen los sujetos. Desde este posicionamiento, se critican aquellas miradas o perspectivas –como las Teorías del Capital Humano o las Pedagogías de las Competencias- que individualizan o naturalizan la desigualdad de recorridos escolares o sociales, simplemente, por una responsabilización de los individuos.

En este sentido, los condicionantes estructurales hacen referencia, también, a las condiciones y recorridos laborales de los estudiantes del bachillerato. El 58 % de ellos trabajaba. Sus ocupaciones eran, mayormente, inestables y precarias. Los que se dedicaban a la limpieza, a la costura o eran ayudantes de oficios poseían trabajos en negro sin ningún reconocimiento de seguro social. Los empleados y vendedores estaban repartidos y algunos de ellos sí contaban con los aportes jubilatorios correspondientes, aunque eran los menos. En general, trabajan todos los días de la semana y más de ocho horas diarias. Considerar estos rasgos permitió tener indicios de cómo llegaban los estudiantes a la hora de concurrir al bachillerato: algunos cansados y otros exhaustos. Estos rasgos, sin duda, funcionaban como limitaciones en sus procesos educativos. Por otra parte, de aquellos estudiantes que no estaban trabajando, el 55.6 % estaba buscando trabajo. Aquí lo interesante son sus justificaciones de por qué no encontraban trabajo. Los estudiantes asociaban la "precarización", manifestándolo de esta forma, con la que se encontraban en función de los requisitos del mercado de trabajo. Veían ellos mismos una falta de adecuación entre lo que ellos eran o tenían como antecedentes y aquello que los empleadores requerían para trabajar bajo un régimen laboral legal.

En este punto, los estudiantes del bachillerato se daban cuenta de la falsedad de discursos, como los de las Teorías del Capital Humano, que sostienen que a más inversión en capital humano a través, específicamente, de la educación, más posibilidades de elección laboral futura y, por tanto, más posibilidades de crecimiento y desarrollo personal y/o social. Sin embargo, en estos estudiantes las trayectorias laborales funcionaban o condicionaban sus posibilidades de poder o estudiar. Al momento de tomar prioridades en sus vidas, estos estudiantes se enfocaban totalmente en el trabajo y no en sus estudios. No hay dudas en sus discursos. Sus condiciones laborales, en la gran mayoría de los casos entrevistados, no eran elecciones sino obligaciones para poder sobrevivir. Trabajar es prioridad. Si no trabajaban, no comían o no podían pagar un lugar donde vivir.

Desde los discursos docentes en el bachillerato, la escuela tradicional no dejaba ni tenía lugar para los estudiantes con estos condicionamientos estructurales. Entonces, para los docentes, esa escuela era responsable y legitimaba la producción de la exclusión escolar, y por tanto social. Algunas maneras de hablar de los estudiantes, a partir de las diferentes entrevistas realizadas, indicaban plena conciencia de sus procesos de fracaso escolar en función de

sus posicionamientos sociales y económicos. Teniendo en cuenta los parámetros de estadísticas nacionales para pensar en el éxito o fracaso de los estudiantes del bachillerato, se construyó un índice -a partir de las variables que se relevaron en diferentes preguntas de la encuesta como ser el abandono, el cambio de escuela, la repitencia, la edad en relación al curso escolar de los estudiantes- en el que se construyen recorridos o trayectorias normales o bien con antecedentes de algún fracaso escolar. Los datos de la Tabla 2 expresan cómo más del 90 % de los estudiantes del bachillerato no habían tenido un recorrido normal por la escuela y sí habían tenido por lo menos alguna historia de aquello que se considera, desde las estadísticas nacionales y la producción académica, como fracaso escolar. Lo central de este análisis, es que más allá de éste índice construido en función de valoraciones académicas u oficiales, los discursos de los estudiantes no expresaban y no consideraban sus propios recorridos escolares en términos de fracaso.

¿Qué significa fracaso escolar? ¿Para quién hay fracaso? ¿Cuáles son los diferentes puntos de vista con respecto a esas formas de transitar por la escuela? Foucault (1991) entiende por normalización el establecimiento de medidas, jerarquías y

Tabla 2. Índice de trayectoria escolar de los estudiantes del bachillerato

	Primer Año	Segundo Año	Total
Trayectoria Escolar de Fracaso	90.5	90.9	90.7
Trayectoria Escolar Normal	9.5	9.1	9.3
Total	100 (n= 21)	100 (n = 22)	100 (n=43)

Por curso escolar y en %. Año 2008. N= 43. (Fuente: elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008).

regulaciones en torno a la idea de una norma de distribución estadística dentro de una población determinada. Eran los estudiantes, al contrario de los indicadores estatales, quienes consideraban, pensaban y hablaban con normalidad del abandono, de la repitencia, del cambio de escuela. Aún, en mayor medida, si son estudiantes que tienen que trabajar: *"No. Nunca llegué a fin de año. Siempre abandoné. Abandonaba por creerme vivo o después más grande por tener que laburar, nunca lo terminé, no me iba bien tampoco. Muchas faltas"* (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 4 de diciembre de 2007).

Los docentes en el bachillerato popular pensaban a los procesos educativos en el bachillerato a partir de los procesos de producción de exclusión que vivieron los estudiantes del mismo. Trabajaban a partir de los condicionantes estructurales de los alumnos e intentaban ir más allá de esos fatalismos de los destinos ya marcados de antemano. Trataban de trascender aquello que siempre hizo la escuela tradicional, es decir, no reproducir las desigualdades de los estudiantes, a partir del reconocimiento de los condicionantes estructurales –económicos y familiares- de las trayectorias sociales y educativas de los sujetos, y a través de la consideración y preocupación para que todos estén y aprendan. A la vez, los docentes trataban de abarcar los intereses y deseos de los estudiantes. En definitiva, trataban de reducir la profunda brecha que excluyó durante mucho tiempo a estos jóvenes de la escuela tradicional. Se desechaba toda hipótesis de que a los jóvenes de hoy nada les interesa y ello significa, también, poner foco en que sus deseos e intereses son otros, diferentes a los que tienen los adultos que están en la escuela.

El problema era mucho más complejo que simplemente pensar que no les interesa nada, no tienen proyecto, no se sabe que quieren. Estas son algunas de las frases que se suelen escuchar en las escuelas tradicionales. Pero en qué medida no se podría pensar que se trata de una forma diferente, "como forma de fugarse o, si se prefiere, de resistir en un mundo que hace un culto a lo útil" (Grinberg, 2008, p. 87). Esos discursos de resistencia implican entender que los estudiantes prefieren y sostienen otras conductas, otros procedimientos, otros métodos, otras preferencias. No es una negación absoluta sino, principalmente, un proceso de creación.

Y no sólo son los docentes que estructuran prácticas de resistencia, sino también desde las propias maneras de pensar y hablar de los estudiantes se constituyen en los sujetos principales de la distinción que hacen entre, por un lado, la escuela secundaria, y por el otro, la construcción activa del bachillerato popular Chilavert.

Las distinciones entre el bachillerato popular y la escuela tradicional: ¿Será la confianza aquello que la escuela perdió y que el bachillerato recuperó?

Sin desconocer vastas experiencias institucionales de escuelas para jóvenes y adultos que enriquecen y dan discusión a las formas de organizar tradicionalmente la educación, los bachilleratos populares vienen a dar respuestas o soluciones que el dispositivo pedagógico moderno no estuvo y aún no

está en condiciones de dar. Se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas impulsadas por organizaciones sociales.

Desde los discursos de los propios actores, los bachilleratos definen la educación como una práctica de desburocratización en la toma de decisiones generadora de un vínculo de diálogo; la escuela no es sólo un espacio de lucha sino también un lugar donde los sujetos pueden elaborar su cultura y desarrollar sus intereses. No separan la idea de la autonomía de su sentido político, es decir, de su capacidad de decidir, dirigir, controlar, de autogobernarse. Uno de los coordinadores del bachillerato fue claro en los objetivos de los cuales partían: "*(…) partimos del bachillerato con un objetivo que es doble: por un lado político en reconocer sus espacios donde funcionan que son empresas recuperadas y organizaciones territoriales y por otro lado procuramos la formación de sujetos críticos"* (Entrevista a coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre, 9 de octubre de 2007).

Explicar cómo se conforma el dispositivo pedagógico propuesto y el impulso educativo en los bachilleratos populares, supone trabajar sobre las orientaciones hacia otros rasgos de formación en contraste con el orden social afirmado en las escuelas tradicionales, sobre un modelo distinto de educación. Esa diferencia se registra por "el modo de construcción en base al trabajo colectivo como por la forma de ocupación y distribución del espacio y se sostiene en relaciones sociales solidarias, recíprocas e igualitarias" (Zibechi, 2008, p. 45). Estas formas de relaciones son las que, desde los discursos que se analizan, prevalecen en el bachillerato, sobre todo a partir de la distinción con lo tradicional. Los discursos de resistencia de estudiantes comienzan con aquello que acontece dentro de las escuelas secundarias tradicionales, como expresó una estudiante:

> *"Se ponen en otro lugar, no entienden a la gente. Y cuanto menos estudio tienen, es como que los tratan más mal. Mi vieja no tiene estudios, yo odio que a mi vieja la traten mal. Piensan que porque estudiaron y están sentados ahí y calientan una silla son superiores a ella. (…) De todas las personas podés aprender, nadie nace sabiendo ni nada. A mí me da bronca que el año pasado a mi vieja la trataban re mal cuando iba a preguntar sobre mí, le decían un montón de boludeces. Que ella no se podía hacer cargo de mí, que ella era una mala madre. Nada que ver. Puede ser algunas cosas así, y puede ser que no. Que yo también, una tarada de…, una rebelde de…. Todo tiene un por qué y hay que analizarlo bien antes de decir algo"* (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 4 de diciembre de 2007).

La propuesta del bachillerato se configura a partir de las carencias que ha generado la escuela oficial. Según los estudiantes, el bachillerato tiene distintos objetivos de las escuelas a las que fueron con anterioridad. Tres cuartas partes del total de los estudiantes del bachillerato pensaban que había diferencias en cómo se resuelven algunas pautas de trabajo -como por ejemplo cumplir con las tareas o actividades en clase, atender y respetar a la o él docente, llegar a horario, comprometerse con la lectura, cumplir con el horario, no salir y entrar del aula sin permiso, escuchar a los compañeros, participar y opinar-, desde la escuela secundaria y desde el bachillerato popular. Las razones de estas diferencias fueron variadas y hacían referencia a las propias dinámicas de la escuela tradicional: *"Cuando llegás a las 25 faltas, te echan", "hay sanciones disciplinarias y aquí no", "en las otras escuelas no hacían asambleas", "En otras escuelas los profesores no les hablan a los alumnos", "en otras escuelas si no cumplís lo que te dicen te expulsan o te suspenden", "En otros lugares que fui no me escuchaban", "faltan el respeto los docentes", "porque en las escuelas "normales" son muy estrictos y no consideran nada", "en la "tradicional" no hay todas estas accesibilidad"*.

La disposición del espacio, las regulaciones que gobiernan la vida interna, las diferentes actividades que se organizan, las diversas personas que se encuentran, constituyen según Foucault (1988) un entramado de capacidad-comunicación-poder. Desde la diferencia del dispositivo escolar moderno comienzan a construir el dispositivo pedagógico emergente y, sobre todo, a través de nuevos entramados de comunicación, saber y poder; es decir, espacios, regulaciones, actividades, personas distintos y emergentes al tradicional. Como lo expresó una docente, la diferencia sería:

> *"En principio, la construcción del conocimiento. Otro que tenga que ver con el otro, desde uno y con el otro, con el compañero y con el docente. Y la otra creo que sería para qué. Para qué aprendemos. También ahí nos diferencia de las otras escuelas más tradicionales. El aprender para poder cuestionar la realidad, para poder desnaturalizar, bueno esto no tiene que ser así, es así porque tiene una causa concreta pero podría ser de otra manera"* (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 23 de Octubre de 2007).

Y desde la manera de hablar de un estudiante, la producción de lo emergente es a partir de ir en contra de una formación individualista, como lo hace la escuela tradicional:

> *"(…) las demás escuelas hay mucha tendencia a trabajar en forma individual porque creo que se quieren formar para que seas individualista. Si bien éste no, todos los docentes tienen eso crudamente en la cabeza, ya el estar dentro de ese sistema educativo te forma de ese modo"* (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 28 de Noviembre de 2007).

Tabla 3. Opiniones de los estudiantes sobre escuelas secundarias y el bachillerato popular.

	Escuela Secundaria	Bachillerato Popular
Contiene y entiende a los estudiantes	30,2	90,7
Es el único lugar donde me siento bien	9,3	65,1
Se preocupa por los problemas del barrio	4,7	79,1
Prepara para el futuro	58,1	83,7
Sirve sólo para obtener el título	48,8	37,2

En %. Año 2008. N=43. (Fuente: elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008).

Estudiantes y docentes del bachillerato hablaron de la escuela tradicional como un lugar donde se destacan las funciones de imposición de una cultura, un contenido, un determinado orden y relaciones sociales. Los estudiantes percibieron lo distinto de la organización escolar y sus relaciones de la o las escuelas a las que fueron con anterioridad al bachillerato. Los datos de la Tabla 3 indican diferencias entre las maneras de pensar de los estudiantes sobre la escuela secundaria tradicional y sobre el bachillerato, en todas y cada una de las dimensiones especificadas a partir de la obtención de información de la encuesta realizada, las cuales fueron elegidas en función de preocupaciones que venían sosteniendo los docentes del bachillerato popular en la construcción de vínculos de mayor confianza con sus estudiantes. Las distinciones más radicales tienen que ver con cuestiones no ligadas estrictamente al proceso pedagógico sino al lugar que tiene o no la escuela y el bachillerato respecto al acompañamiento, la contención, la preocupación por la vida de los propios jóvenes. Los estudiantes ven en el bachillerato un lugar mucho más confiable que una escuela tradicional para transcurrir y terminar su escolaridad. Esto se sostiene aún más cuando respondieron que en menor medida piensan al bachillerato como un lugar que sólo sirve para obtener un título, en comparación con la escuela tradicional.

El acompañamiento, la contención, el entendimiento y la preocupación son dimensiones que nos remiten a las relaciones pedagógicas entre profesores y estudiantes. En las entrevistas, en las charlas informales y en las observaciones realizadas, se escucharon reiteradas veces hablar a los estudiantes con respecto a sus docentes, tal como sigue: *"Yo creo que con algunos profesores te llevás más. A mí un par de profesores me re bancaron un par de veces. (…) Me caen bien todos. Siempre me trataron bien, sé que puedo confiar en ellos"* (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 4 de diciembre de 2007).

El eje vincular es una de las problemáticas más profundas en todos los sistemas educativos, lo que conlleva una alta dificultad de resolución por el nivel y tipo de conflicto que implica. Considerar a las diferencias que se establecen en los discursos de los estudiantes sobre las características de los docentes de una y otra institución, escuela tradicional y bachillerato popular, hace pensar que esas rupturas, conjuntamente con otras dinámicas y relaciones escolares son las que estructuran la producción del dispositivo pedagógico emergente.

Los datos de la Tabla 4 identifican esas distintas maneras de hablar de los estudiantes sobre qué o cuáles son las características de los docentes en el bachillerato, a diferencia de lo qué o cuáles son las características de los docentes de las anteriores escuelas a las que fueron. Esas concepciones tan diferentes de los docentes, polos opuestos en las adjetivaciones que los estudiantes otorgan a docentes de una escuela tradicional y docentes del bachillerato popular, implican construcciones distintas en lo cotidiano propio de lo escolar.

Estas antinomias, producto de los discursos de estudiantes, son representaciones que implican relaciones distintas entre estudiantes y docentes en el bachillerato, más cercanas y de mayor confianza. Marcan acciones de los docentes del bachillerato que pudieron establecer otro tipo de relación o vínculo con los estudiantes y que producen diferentes ideas acerca de lo que es un profesor. Tal como dijo un docente del bachillerato:

"Los estudiantes cuando llegan, ven un docente y no me ven a mí, ven a todos los docentes de inglés que tuvieron a lo largo de su vida. (…) Nuestro trabajo tiene que ver con desarmar estas cosas que están instaladas" (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 2 de Octubre de 2007).

Estudiantes y docentes remarcaron fuertemente, como si fuese el rasgo central del bachillerato, la generación de una relación más allá del vínculo docente- alumno, algo que desde sus discursos es simplemente una inexistencia en la escuela secundaria. Tal como decía un docente y un estudiante al respecto de los vínculos escolares:

"Yo de mi secundaria no recuerdo ninguna relación así. No recuerdo una relación donde yo

Tabla 4. Opiniones de los estudiantes sobre docentes de escuelas secundarias y docentes del bachillerato popular.

Docentes del bachillerato	Docentes de escuelas secundarias
"Accesibles"	"No todos accesibles"
"Buena onda/ buenas personas/ gente"	"Eran medios malos / son re ortivas"
"Cooperativos"	"Sólo se hace lo que ellos digan"
"Sociables"	"No dan tanta charla"
"Dan una mano"	"Lleno de reglas"
"Interesados"	"Sin interés"
"Simpáticos / copadísimos"	"Serios, amargados / aburridos"
"Escuchan"	"Sólo hacen su trabajo"
"Son muy buenos explicando - tienen facilidad para explicar"	"No te explican bien y no te entienden/ te explican una sola vez"
"Jóvenes, no tradicionales"	"Autoritarios/ son más autoridades"
"Correctos y entienden la situación / comprensivos"	"No te comprenden/ incomprensibles"
"Muy flexibles"	"Muy rígidos"
"Desestructurados e informales"	"Son muy estrictos"
"Incentivan / apoyan en todo"	"No te perdonan nada"
"Más compañeros/ son más amigos"	"Son docentes y nada más"
"Muy pacientes"	"Sin paciencia / no toleran nada"

Año 2008. N= 43. (Fuente: elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008).

le tuviera simpatía o afecto a algún docente en particular. Quería irme cuanto antes, quería irme a tomar una cerveza a la esquina, quería salir con mis compañeros" (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 1 de Noviembre de 2007).

"Es otro trato con los profesores, otro ambiente, más de igual a igual, una relación más pareja, se puede romper los huevos pero cuando hay que trabajar hay que trabajar. Aparte son piolas, tienen buena onda todos los profesores" (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 4 de diciembre de 2007).

Desde el momento en que docentes y estudiantes se llamaban a sí mismos como "*compañeros*" se debilitaban los límites entre posiciones y discursos. Docentes y estudiantes podían hablar, literalmente, de cualquier cosa luego del momento formal de clase. Estaban a la par y no había una posición de privilegio por ser docente, o estar más abajo por ser estudiante. Compartían un nivel de intercambio de confianza que para ellos nunca se podría haber dado en la escuela secundaria tradicional.

La confianza y el buen clima en el bachillerato no sólo se constituyen en valores esenciales de la propuesta pedagógica sino que es el motor para que muchos de los estudiantes que tuvieron trayectorias de fracaso escolar hayan podido transcurrir un período escolar luego de mucho tiempo sin escolarización. Las posibilidades de educación y de mantener una cierta regularidad en el bachillerato es una consecuencia de esas características del vínculo establecido entre docentes y estudiantes, como lo expresaron estudiantes y docentes:

"Es diferente el trato, el lugar, tenemos que venir a aprender yo termino viniendo porque me da gusto, empecé a venir para terminar el secundario y ahora vengo por gusto. Aparte de que aprendí muchas cosas, y le das para adelante, los profesores siempre te están dando para adelante, no te tiran abajo como en otros lugares" (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 4 de diciembre de 2007).

"Si está ese margen de confianza lo podés preguntar. (…) Eso da un margen mucho más amplio de construcción que la clásica relación docente - alumno, y la distancia. Evita esa distancia. No tiene ninguna razón de ser, no tiene ningún sentido. Así hay muchas más posibilida-

des de construir algo más consistente, juntos, que eso del docente hablando y el alumno escuchando" (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 1 de Noviembre de 2007).

Al hablar sobre el vínculo entre docente y estudiante, hay un replanteo de la función docente, sobre todo cuando surgen contradicciones en ciertos momentos críticos con algunos estudiantes. Las posibilidades de seguir aprendiendo en el bachillerato, o bien desaprendiendo como la escuela tradicional les enseñó mediante nuevas formas o mecanismos de regulación de las conductas (por más que desde los propios actores no lo nombren de esta forma), constituye una preocupación central:

"(…) Yo no pude salir de ese lugar de cagarlo a pedos, y él no pudo salir de ese lugar, de seguir contestando porque vos me estas cagando a pedos y me estas desafiando delante de todos. Yo lo desafié delante de todos, y en el mismo momento que lo hice dije "no hay nada peor para él que todos estén callados y que yo le diga algo", y el chabón ese día tuvo que hacer una escena, rompió un papelito, pateo un tacho y se fue. Y ahí me di cuenta que yo había manejado muy mal la situación. No es para flagelarte sino para aprender" (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 25 de Octubre de 2007).

Esta relación distinta entre el profesor y el estudiante es un vínculo en creación y en debate constante. No es algo dado, cerrado, que no se pueda discutir porque justamente las relaciones que se presentan actualmente con los jóvenes son complejas, heterogéneas, impredecibles, novedosas. También, implica pensar una relación más estrecha, como lo manifiestan los estudiantes: *"Tienen más facilidad para enseñar/ explicar o son buenos haciéndolo"* seguramente porque *"son más compañeros".* La construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje se modifica porque se transforman las relaciones sociales al interior del bachillerato popular, y lo distinto implica poder construir un significado o conocimiento colectivo con otro, abordar el conocimiento no desde una transmisión expositiva sino justamente desde un lugar conjunto. Lo cual no quiere decir que sea el único modo posible, el legítimo socialmente, sino sólo una posibilidad de producción del conocimiento, y no una construcción de verdades absolutas.

Esas maneras de pensar y hablar sobre la diferencia con la escuela tradicional implican que esos discursos se juegan activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que los sujetos desde el bachillerato popular construyen cotidianamente, y que especificaremos a continuación a través de las nociones de participación y militancia, como decía un estudiante:

"Lo que va a marcar la diferencia con las escuelas tradicionales es que uno es protagonista de su propio aprendizaje, o sea estando acá te soltás muchísimo más que en una escuela tradicional, porque el simple hecho de que te enseñen las cosas de otra forma genera también otro ambiente" (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 28 de Noviembre de 2007).

Tensiones entre la participación estudiantil y la militancia docente

Algunas de las maneras de pensar de los estudiantes con respecto a por qué están en el bachillerato hacen referencia, en mayor medida, a la cercanía, al aprendizaje, a los horarios y al futuro laboral. Los estudiantes no empiezan a concurrir al bachillerato por ser una propuesta de educación diferente sino porque, simplemente, quieren terminar su educación secundaria para hacer algo posteriormente, como decía una docente:

"Y la mayoría llega porque es un secundario que tiene título oficial y que tiene la característica de durar tres años. Son pocos los que llegan porque les interese la propuesta del bachillerato popular, con orientación en cooperativa. Es mejor ser sinceros, incluso para trabajar en las clases, reconocer que la gente que llega, llega porque le queda cerca, porque le quedan bien los horarios, porque son tres años, o porque tiene título oficial. Son muy pocos los que vienen porque les interesa la educación popular, o porque tienen alguna idea o noción que su educación se dé en estos parámetros. Y eso también es una realidad con la que laburar" (Entrevista docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).

Al indagar en las razones por las cuales seguían asistiendo al bachillerato popular, los datos de la Tabla 5 expresan que los estudiantes eludían la opción que tiene que ver con que la escuela funciona en una empresa recuperada, o por lo menos no fueron maneras de pensar generalizadas de los mismos (39,5 %). Contradictoriamente a aquello que sucedía con su elección escolar, entre una de las principales justificaciones de la asistencia al bachillerato surgió la idea que es un espacio distinto a las otras escuelas que concurrieron. A pesar de que los estudiantes eligieron el bachillerato no por las razones de ser una propuesta diferente de educación, hay un proceso en el que transcurrían y transformaban sus maneras de pensar y hablaban sobre el bachillerato que les permitía desear no querer cambiarse de escuela. Empezaron a aparecer otros motivos, los estudiantes resignificaron el espacio. Y uno de esos motivos principales fue la participación.

Permanecían en la escuela porque los docentes eran muy buenos, porque les iba a servir para el trabajo, porque era un lugar distinto de las otras escue-

Tabla 5. Principales razones de los estudiantes por las cuales siguen asistiendo al bachillerato.

Los docentes son muy buenos	81,4
Le va a servir para el trabajo	76,7
Es un lugar distinto de las otras escuelas que asistió	76,7
Hay un buen ambiente	62,8
Le va a servir para continuar estudios posteriores	51,2
Le forma para ser una persona crítica y/o transformadora	39,5
Es una escuela que funciona en una empresa cooperativa	39,5
Le forma para ser buen ciudadano y/o buena persona	34,9
Aunque sea poco algo pueden hacer por él/ella	30,2
No había lugar en otras escuelas o en la escuela que quería	9,3

En %. Año 2008. N= 43. (Fuente: elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008).

las que fueron, porque había un buen ambiente y casi el 100 % de los estudiantes querían terminar su escolaridad en ese ámbito. Ellos rescataban el buen ambiente, la paciencia y lo bueno que eran los docentes, el gusto por el tipo de enseñanza, o simplemente porque era un espacio en el que se sentían tranquilos y cómodos.

La elección escolar y la fundamentación de la asistencia de los estudiantes estaban impregnadas con ideas de un rol a cumplir que no es el que se propone desde el bachillerato. Un rol activo, de participación y compromiso que toman los sujetos en estas nuevas comunidades escolares adquiere radical importancia y los docentes tratan de transmitir estos nuevos sentidos a los estudiantes:

> *"No tiene sentido si ellos se asumen como un estudiante pasivo. Lo mejor que puede pasar es que los tipos participen en la elaboración de los programas de estudio, que participen en la elaboración de las clases, en el armado de las actividades por fuera de las clases"* (Entrevista docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).

Los estudiantes deben ser estrategas de su recorrido escolar e intentar afirmarse como sujetos de su socialización, no solamente por seleccionar las oportunidades educativas que están a su alcance sino por poder proponer aquellas prácticas que más les interesen. En este punto, la construcción de la experiencia escolar "se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente, los alumnos, están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción" (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 83), lógicas que ligan al actor con cada una de las dimensiones de un sistema. El actor debe articular diferentes lógicas de acción y la dinámica generada por esta actividad constituye la subjetividad del actor. Los docentes hablaban de la experiencia como un proyecto que está en construcción a largo plazo y que permite a los integrantes ser protagonistas. Pero no sólo los docentes sino también los estudiantes a partir de los compromisos que puedan ir asumiendo: *"Ir apostando a un proyecto, a donde se tiene que sumar un estudiante, con determinadas obligaciones y determinados derechos. Obligaciones y derechos que se entienden desde la cuestión del compromiso"* (Entrevista docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).

Los estudiantes asumían compromisos y un rol o participación más activa, ya sea asumiéndolo ellos mismos o bien a partir de requerimiento de los docentes. Así, los últimos construían junto con los estudiantes las acciones escolares y no escolares a través de pedidos y exigencias. Es decir, pensaban en los derechos de los estudiantes pero también estructuraban obligaciones. En este proceso de transformación de las dinámicas escolares y, por tanto, de aquello que se les pedía a los estudiantes, los docentes reconocieron ciertas complicaciones:

> *"Los pibes me da la sensación que a veces tienen como muy incorporado el látigo. Lo ven desde el punto de vista del esquema dominante. No pueden verlo desde el punto de vista del dominado. Lo ven desde la construcción que hace la sociedad de consumo y los medios. (…) Tienen ideas así muy metidas de que ellos son inferiores. Y por momentos es complicado porque no entienden que se pueda tener un enfoque desde este lado. Creen que el único modelo posible es el hegemónico, como si no se pudiera construir un modelo alternativo"* (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 1 de Noviembre de 2007).

Necesariamente las propuestas de los cambios de rol, tanto de docentes como de estudiantes, producen transformaciones en las dinámicas escolares en todos y cada uno de los niveles, por ejemplo mediante el armado de asambleas. Así lo manifestaba un docente del bachillerato:

> *"Decir bueno, ¿cómo trabajo a partir de una realidad particular? Necesariamente tienen que generar una dinámica determinada donde poder acordar todos desde algún punto. Lo que se puede hacer, lo que no se debe hacer. O lo que está bien o lo que está mal. Cómo generar esos acuerdos. El trabajo de aula fue bueno y también el trabajo de la asamblea que le saca toda esta carga, se puede hablar más frontalmente. Eso también es parte del proceso de aprendizaje, lo tratamos de ver, lo decimos de esa mane-*

ra, que es también parte del proceso de aprendizaje, imprimir otra dinámica" (Entrevista docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 20 de Septiembre de 2007).

Asociar un rol activo y la participación desde las propias relaciones del bachillerato es necesario para poder fundamentar esas transformaciones, para poder explicar las prácticas de resistencias a partir de cómo se analizan las maneras de pensar de los propios sujetos, pero también para poder comprenderlas desde sus propias contradicciones internas y externas. La participación desde sus propias concepciones:

"Que todos puedan dar su palabra, y con el mismo valor que cualquier otro. (…) Romper con un montón de estructura y eso es lo más jodido. Romper con las cosas que se trae, que se trae uno. Es muy difícil también. O mismo lo que uno trae, bueno ¿que es la participación, que me gustaría, que hay y que traigo yo, y que traen ellos? y de ahí reformularlo" (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 23 de Octubre de 2007).

La participación desde las maneras de pensar y hablar de los docentes consistiría en que puedan tomar la palabra, que puedan sentirse parte y cambiar las relaciones, que puedan decir cuando no se entiende o cuando no se esta de acuerdo, que se pueda escuchar las voces de todos y también que asuman mayores responsabilidades. Estas transformaciones de las maneras de pensar y hablar de los estudiantes implican pensar en un proceso a largo plazo generando otras dinámicas y organización escolar, pero fundamentalmente otra forma de gobierno escolar:

docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 20 de Septiembre de 2007).

Desde estas contradicciones se desarrolla y se configura el dispositivo pedagógico emergente. Pero, ¿qué pasa con los estudiantes? ¿Se hacen o no de estas maneras de pensar y hablar de los docentes? ¿Qué sucede en el cotidiano del bachillerato? Se observaron ciertas transformaciones en la participación estudiantil en la Tabla 6, donde queda claro el proceso de transformación desde un primer hacia un segundo año. Los niveles de participación ascienden en todo sentido y expresan –mediante la lectura de los datos del índice construido- cómo es un objetivo que lleva un proceso de construcción a lo largo del tiempo en la dinámica escolar. De hecho, cuando los niveles aumentan o son mayores implican, para los estudiantes, muchas acciones que están directa o indirectamente relacionadas a formas de intervención en la escuela, como por ejemplo pedir y estar en una asamblea, reclamar derechos propios, hablar en clase, discutir y adoptar decisiones en la escuela, etc. En cambio, cuando los niveles disminuyen, los estudiantes no piensan que gran parte de aquellas situaciones sean importantes dentro de las lógicas de funcionamiento del bachillerato. Entonces, la participación no está dada ni es natural en ninguno de los actores del bachillerato, es una construcción e implica un proceso de aprendizaje, no de contenidos sino de formas de relaciones o maneras de relacionarse.

Ahora bien, si la participación desde estos espacios es una construcción, ¿cuál es la justificación esos menores o mayores niveles desde las propias maneras de hablar de los estudiantes en ese proceso? Empecemos por la alta participación que, desde los estudiantes, viene asociada a otro que la habilita:

Tabla 6. Índice de participación estudiantil en el bachillerato.

	Primer año	Segundo año	Total
Alta participación estudiantil	4,8	13,6	9,3
Participación estudiantil media	47,6	54,5	51,2
Baja participación estudiantil	47,6	31,8	39,5
Total	100 (n=21)	100 (n=22)	100 (n=43)

En %. Año 2008. N= 43. (Fuente: elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008).

"Y como que dijimos, bueno, acá la autoridad se construye, no es que se impone. Y esto fue muy difícil, fue un proceso muy difícil, que fue así en todos los bachilleratos. La situación de cómo te acomodas, cómo participas de otra forma de organización. Donde no hay un preceptor que está corriendo, donde no hay un director" (Entrevista

"Siento que más allá de que haya materias en las que participe más que en otra, me parece que si hay algo que tienen los docentes de acá, mas allá que pueda gustarme más uno que otro, es que tienen todos una facilidad muy grande para que el estudiante participe y creo que eso se fue viendo durante el año y estuvo, o sea

una de las cosas, si uno de los aprendizajes no es protagonista es aprendizaje fallido porque terminas aprendiendo a repetir pero el proceso de aprendizaje que estas haciendo no te das cuenta" (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 28 de Noviembre de 2007).

En cambio, la poca participación desde las maneras de pensar de los estudiantes hace referencia a carencias en la propia personalidad o formas de ser:

"Hay algunos que no se notan mucho directamente hay que preguntarles, yo por ejemplo a principio de año no hablaba nada no me gustaba participar en clase, y después el segundo cuatrimestre sí empecé a participar mas. (…) Me quedaba callada, sabia las respuestas, como era principio de año no conocía a nadie y me daba vergüenza, escuchaba lo que decían los demás y pensaba era lo que iba a decir" (Entrevista a estudiante de Chilavert. Mujer. 28 de Noviembre de 2007. N° 2).

Lo significativo desde el punto de vista de esas maneras de hablar de estudiantes y docentes es que la participación sea tomada como un criterio prioritario; de hecho se conforma en criterio de evaluación y los estudiantes pueden ver esa prioridad porque necesariamente el rol que deben tener es mucho más activo, de mayor esfuerzo y compromiso en estos espacios educativos. Si bien aquí no se aborda, estas ideas son parte de discursos que desde otras prácticas escolares conllevan y vienen ligadas a mayor control y gerenciamiento (Grinberg, 2008).

Las transmisiones de las maneras de pensar y hablar de los docentes hacia los estudiantes tienen que ver con quiénes son y cómo llegan los primeros al bachillerato. Son seleccionados por el grupo de coordinación del bachillerato, cuatro docentes que toman posicionamiento de conducción y coordinación del espacio, por sus intereses o sus ganas, pero sobre todo por su carácter o cualidades como militantes políticos. Las habilidades o titulaciones son dejadas de lado en este proceso de selección docente:

"Nosotros acá en un 85 por ciento no somos docentes. Todavía estamos estudiando, no nos falta tanto tiempo. Hay algunos compañeros que son docentes de primaria. Digo estamos trabajando en educación pero no somos docentes" (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 1 de Noviembre de 2007).

Importa más una actitud hacia determinados objetivos:

"El militante hace bifurcar los flujos de las palabras, de los deseos y de las imágenes para ponerlos al servicio de la potencia de agenciamiento de la multiplicidad, reúne situaciones singulares entre ellas sin ubicarlas en un punto de vista superior y totalizante. Es un experimentador" (Lazzarato, 2006, p. 212).

Un docente del bachillerato explicaba cómo es ser docente militante:

"Uno como docente tiene un ideal de educación, uno cuando estudia dice yo busco la docencia no solamente como una forma de vivir sino como una herramienta de cambio. (…) Todo una doble dimensión, donde la dimensión militante, digamos cualquier docente no puede ser docente del bachillerato popular. De alguna manera es un proyecto en el que hay que apostar más allá de tus dos horas de trabajo, cuatro, ocho o diez que tengas. Necesariamente tiene que haber un mayor compromiso. (…) Y lo que buscamos es que ese compromiso sea mayor por supuesto. Que no lo vengan a hacer porque está bueno, o de onda. Que haya un compromiso" (Entrevista docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 20 de Septiembre de 2007).

Desde los discursos de los docentes sobre el bachillerato, la militancia es un rasgo característico del espacio y de propias búsquedas personales y subjetivas, más allá también del ser docente. La participación, militante políticamente o no, junto con aquello que se nombró como la participación de estudiantes y desde el apartado anterior sobre la construcción de confianza, da lugar entonces a nuevas producciones de los sujetos en el bachillerato: son maneras que producen sujetos activos y comprometidos en el seno de este dispositivo pedagógico emergente.

A modo de reflexiones finales: ¿Qué subjetividades producen estos discursos?

Si los discursos educativos producen sujetos de un tipo determinado, y se modifican esos discursos y por lo tanto también emergen dispositivos pedagógicos distintos al tradicional, también habrá transformaciones y producciones de las identidades con determinadas particularidades. Entonces, ¿qué subjetividades produce este dispositivo pedagógico emergente? Abordar el estudio de los dispositivos pedagógicos emergentes, desde una perspectiva foucaultiana, necesariamente remite al tema de la formación de la subjetividad.

En el bachillerato popular el estilo de gestión es blando y las jerarquías son borrosas. Por otro lado, las relaciones interpersonales y las formas de comunicación disimulan el poder. Así, se proyectan identidades integradas (Bernstein, 1998) a prácticas cooperativas mediante modificaciones del espacio escolar. Estos cambios producen lo que centralmente denominamos como dispositivo pedagógico emergente en el contexto más general de transformaciones sociales, culturales y económicas de las

últimas décadas.

El bachillerato popular propone nuevas identidades de los estudiantes que quedan expresadas, por ejemplo, en las subjetividades del trabajador cooperativista, con derecho a voz y voto, con derecho a decisión como sucede en las empresas recuperadas por sus trabajadores. Hay cierta autonomía para producir las características de esas identidades: una modalidad integrada de conocimientos y una modalidad activa, es decir, participante y cooperativa de relación social.

Son discursos que constituyen particulares identidades sociales, emergentes. Como dice el propio Foucault: "Debemos promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de este tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante siglos" (Foucault, 1988, p. 10). A la vez, configurar nuevos mecanismos que puedan producir otro tipo de sujetos, como lo hace el bachillerato: sujetos críticos, reflexivos, participativos, comprometidos, políticos. Aquello que el bachillerato trata de transmitir y enseñar tiene que ver según los docentes con la conformación de sujetos que: *"Se puedan valorar, que tengan herramientas y que puedan construir herramientas para repensar las cosas"* (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 1 de Noviembre de 2007). *"Puedan decidir sobre los contenidos y sobre todos los procesos del bachillerato para sentirse parte de lo que están haciendo y diciendo, formar un sujeto trabajador que puedan decir yo aprendí para transformar"* (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 2 de Octubre de 2007).

Las características de los estudiantes como aquellos capaces de producir conocimiento y decidir sobre los contenidos o sobre cualquier otro proceso del bachillerato o para transformar una determinada realidad, dan cuenta de sujetos, según los docentes, activos, comprometidos y responsables con su comunidad educativa. Aquí, se producen profundas contradicciones. Analizando la conformación de las subjetividades desde aquello que los estudiantes piensan en relación a lo que se imaginan haciendo luego del bachillerato, o en relación a cómo creen que será el mundo en un futuro, se observa que sus proyectos futuros hacen referencias a poder seguir trabajando y/o estudiando en su gran mayoría. Casi ninguno sostuvo la posibilidad de trabajar en una cooperativa o militar políticamente, ayudar en el bachillerato, pelear por mejores derechos, etc. Por otro lado, imaginan el mundo futuro cada vez peor, arruinado, con mayor pobreza, o bien mejorando por la tecnología. Ninguno, tampoco, hace referencia al papel de las organizaciones sociales, de los bachilleratos populares, de la educación popular en esas construcciones futuras. Son otros los ámbitos desde donde se imaginan sus proyectos y el mundo futuro como sus inserciones laborales, sus lugares de viviendas, sus amigos y/o relaciones. La escuela, el bachillerato, en este sentido, no incide por lo menos para que piensen en que se puede pelear por un mundo mejor mediante las reivindicaciones políticas de trabajo, educación, salud en y desde organizaciones sociales.

Es cierto, también, que las maneras de hablar y pensar sobre la participación, la confianza, la militancia, y que construyen sujetos activos en el bachillerato (expuesta en los apartados anteriores), producen por un lado prácticas de resistencia, pero por el otro, maneras de hacer que se desarrollan en el dispositivo pedagógico emergente desde lo que acontece en el bachillerato popular, desde su cotidianeidad. En estas experiencias pedagógicas, los mecanismos de la asamblea, el seguimiento pedagógico por parejas de educadores, la toma de decisiones por equipo de coordinación, los saberes como derechos sociales, tomando el cooperativismo como contenido y forma de relación social fundamental, constituyen esos mecanismos distintivos que ayudan en el camino a ese proceso. Esos discursos provocan la emergencia de subjetividades producidas por formas de comunicación, debate, expresión, participación y organización, donde los deseos e intereses de los estudiantes no solamente son escuchados sino valorados y puestos en juego de una forma constante.

Referencias

Ball, S. (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Deleuze G. (1995). Post-scriptum sobre las sociedades del control. En G. Deleuze, *Conversaciones 1972-1990* (pp. 277 – 286). Valencia: Pre-Textos.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Losada.

Erickson F. (1984). School Literacy, Reasoning, and Civility. *Review of Educational Research, 54*(4), 525-546.

Foucault, M. (1977). El juego de M. Foucault. *Ornicar. Saber y Verdad, 10*, 171-202.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus y P. Rabinow (Comps.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 227-244). México: UNAM.

Foucault, M. (1991). La Gubernamentalidad. En J. Varela y F. Alvarez Uría (Coords.), *Espacios de Poder* (pp. 9-26). Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Giroux H, (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico. *Harvard Education Review, 3*, 10- 36.

Glaser B. & Strauss A. L. (1967). *The discovery of Grounded. Theory. Strategies for qualitative research.* Chicago, USA: Aldine Publishing Comp.

Grinberg, S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Buenos Aires: UNSAM.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kristeva, J. (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía.*

Literatura y psicoanálisis. Santiago: Cuarto Propio.
Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
Rockwell, E. (2006, Marzo). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? En *XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*. Programa de Antropología en Educación/Instituto de Ciencias. Antropológicas/Facultad de Filosofía y Letras/UBA, Buenos Aires.
Rose N. (1996). The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society 25*(3), 228- 243.
Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.
Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal Ediciones.
Zibechi, R. (2008). *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Buenos Aires: LaVaca.

Las reformas en la universidad y la resistencia al cambio

Reforms at the university and resistance to change

Sandra Del Vecchio[1 2] e Hilda Difabio de Anglat[3]

[1] Universidad Nacional de Cuyo
[2] Universidad del Aconcagua
[3] Conicet

Resumen

El presente trabajo busca promover la reflexión crítica sobre la asunción real de las reformas en la Universidad, a partir del tratamiento de la institución como escenario de las prácticas educativas. En ese contexto se analiza sucintamente el currículo como proceso y resultado de la cultura institucional; el lugar que ocupa la reglamentación en ella y la conceptualización de la resistencia al cambio, enmarcada en la línea de las representaciones sociales. A modo de síntesis se plantean algunos tópicos para la reflexión sobre las posibilidades de cambio, con el objeto de explorar el potencial para la acción (o para la inhibición).

Palabras clave: Reformas en la Universidad, cultura institucional, resistencia al cambio.

Abstract

This paper seeks to promote critical reflection on the real assumption of reforms in the university, from treatment of the institution as a setting for educational practices. In this context, this paper briefly discusses the curriculum as process and outcome of the institutional culture; the place of regulation in it, and the concept of resistance to change, framed along the lines of social representations. In concluding we state some reflections on the possibilities of change, in regards to a potential for action (or for inhibition).

Keywords: College reforms, institutional culture, resistance to change.

Correspondencia con los autores:

Sandra Del Vecchio, Universidad Nacional de Cuyo- Universidad del Aconcagua, Facultad de Ciencias Económicas – Escuela Superior de Lenguas Extranjeras .Martínez de Rosas 67. (5500) Mendoza. Argentina. E-mail: sdelvecchio@fcemail.uncu.edu.ar

Hilda Difabio de Anglat, Conicet, Centro de Investigaciones Cuyo, Primitivo de la Reta 522, 2º K, (5500) Mendoza, Argentina. E-mail: ganglat@gmail.com; centroinvestigacionescuyo@speedy.com.ar

© 2011 Irice (Conicet – UNR), ISSN: 0327-392X

Introducción

La cuestión acerca del cambio considerado como problema ha vuelto a tomar un lugar predominante en la discusión pedagógica (Flores-Kastanis y De la Torre Gamboa, 2010). Sin dudas, en esto influye el fenómeno internacional de reformas pedagógicas que ha comenzado en la mayoría de los países de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. Todas estas transformaciones tienen en común al menos tres núcleos temáticos: los aprendizajes de los alumnos, la calidad de la enseñanza y la reforma del currículum. La mayor parte de las mismas se orientan desde las perspectivas del capital humano (menos liberales en países con tradición de Estados de bienestar), financiadas por fondos que exigen logros a corto o mediano plazo, lo que va imponiendo una cultura del cambio y la desaprobación de la resistencia.

En el nivel superior, las tendencias actuales centran los esfuerzos educativos en el sujeto que aprende, especialmente en relación con la disquisición sobre los nuevos perfiles profesionales:

> (…) una educación centrada en el estudiante, el cambiante papel del educador, una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas, el cambio de énfasis del suministro de información (*input*) a los resultados de aprendizaje (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje (González y Wagenaar, 2003, p.74).

En este contexto parece de relevancia reflexionar -"a partir de la relación inversamente proporcional entre las propuestas de reforma de las instituciones de educación superior y los escasos indicadores de cambio real" (Del Vecchio y Guzner, 2008, p.1)- sobre las formas de resistencia que explican, en gran medida, sus modalidades, éxitos y fracasos. De allí que se analizará sucintamente el currículo como proceso y resultado de la cultura institucional; el lugar que le cabe a la reglamentación en ella, como el que ocupa una forma de rechazo más o menos velada: la *resistencia al cambio*, desde un enfoque socio-pedagógico y desde la particular mirada de la teoría de las representaciones sociales. A modo de síntesis, se plantearán algunos tópicos para la reflexión sobre las posibilidades del cambio, con el objeto de explorar el potencial para la acción (o para la inhibición).

Currículum: proceso y resultado de la cultura institucional

No parece posible, desde el punto de vista teórico, analizar las propuestas de cambio descontextualizadas del currículo que las genera y sostiene en vigencia. De acuerdo con Grundy puede considerarse que el currículum es una *construcción cultural*: "No se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas (....)" (Grundy, 1987, p.5).

Por ello, es necesario considerar que el currículo de las instituciones educativas proviene de la cultura de la sociedad que las contiene, ya que emerge a partir de un conjunto de circunstancias históricas y es reflejo de un determinado medio social. Es decir que, para entender el significado de las prácticas educativas que desarrollan determinados docentes, es necesario conocer el contexto social de la institución.

Sujeta a permanentes cambios, producto de sus crisis internas y sus necesidades de adaptación a las demandas cambiantes de la sociedad, la universidad se ha ido transformando en una institución particularmente compleja, en la cual -tal como sostiene Pérez Lindo (1995)- coexisten diversas culturas organizacionales. Por cultura organizacional se entiende:

> (...) los modos de pensar, creer y hacer cosas en el sistema, se encuentren o no formalizados. Estos modos sociales de acción están establecidos y son aplicados por los actores institucionales mientras pertenecen a los grupos de trabajo, incluyendo formas de interacción comunicativa transmitidas y mantenidas en el grupo, tales como lenguajes propios del sistema, liderazgo internos o preferencias (Etkin y Schvarstein, 1994, p.201).

Así, Blanco, Colombo, Crespo y García (2003) analizan que la cultura organizacional puede interpretarse como un marco de referencia compartido, con valores aprobados, maneras de pensar comunes, actos esperables en relación con entornos concretos, apropiados por los miembros de una institución. La cultura estampa, pues, las peculiaridades que orientan a la organización. En ese marco se define la cotidianeidad institucional en la que se desarrollan las acciones organizativas como la tarea docente, la toma de decisiones, la relación con los alumnos, entre otras.

Es, por otra parte, un dispositivo activo y movilizador de la organización, es un recurso que crea y modifica las relaciones internas y externas. Un recurso forjado y dinamizado por los participantes.

Dado que la universidad debe reinterpretar continuamente las finalidades educativas en función de las nuevas demandas que surgen y de los nuevos marcos explicativos, es relevante llevar la *interpretación culturalista* a la vida misma de la institución, a fin de comprender los modelos que se están suscitando a través de las diferentes prácticas docentes y deliberar sobre los valores que se transmiten a la luz de los modelos de sociedad, de profesional

y de persona a los que aspira. En este contexto se advierte la función eminentemente social de la institución educativa. Así, ella puede entenderse como un espacio de mediación cultural entre los significados, los sentimientos, hábitos, intereses, formas de pensar de la comunidad, del alumnado y de los docentes. Sin duda, este cruce de culturas produce en la universidad, tensiones, aperturas, restricciones y contraste en la construcción de significados y conductas.

En el contexto universitario tienen especial importancia el currículum prescripto o sistema normativo, el currículum en sus distintos niveles de concreción (macro, meso y micro), el sistema de comunicación, los fines y objetivos, los sistemas de evaluación. Todo esto funciona en un especial espacio geográfico, en un particular tiempo histórico y en el nivel simbólico de una particular trama de relaciones.

La interconexión de los citados componentes, a lo largo del tiempo, proyecta como resultado la red de lo que, de modo genérico, podría llamarse cultura institucional. Ella establece una manera idiosincrática e histórica de organizar y sostener la función específica; una determinada manera de "hacer" o "no hacer", la cual aparece explicitada con marcas textuales como: "En esta unidad académica las cosas siempre se hicieron así". "Esta manera de trabajar siempre nos dio resultado".

A este entorno cultural institucional deben agregársele, ineludiblemente, los marcos disciplinares que en la universidad confieren una particular visión de la problemática en estudio.

Si bien un perfil institucional concreto confiere un estilo de funcionamiento propio, una idiosincrasia particular, es necesario agregar que una institución está en permanente proceso de construcción, reconstrucción y deconstrucción. Es decir, si bien hay prácticas instaladas, siempre operan fuerzas de oposición.

En este sentido, las corrientes institucionalistas francesas han asociado el punto de vista dialéctico al análisis de las dinámicas organizativas. Proponen la distinción entre *lo instituido* y *lo instituyente*: lo instituido como lo determinado y la predilección a conservarlo; lo instituyente como el cuestionamiento de lo instituido, la tendencia a la transformación. Esta distinción es retomada por la teoría de las representaciones sociales, a propósito de explicar la tendencia conservadora de las mismas versus su disposición al cambio.

Así en la dinámica institucional se pone de manifiesto el interjuego entre estas dos fuerzas: lo instituido aparece como lo regulado, lo reglado y como las pautas de funcionamiento históricamente fundadas y lo instituyente como potencia opositora a lo instituido. Los actores establecen acciones para abordar problemas de un modo diferente de las normas instituidas. Por ello, puede afirmarse que ambas fuerzas son opuestas y complementarias ya que, de su dinámico inter-juego, germinan los procesos de innovación y cambio. Luego, variar posicionamientos solidificados en la institución, requerirá de negociaciones, ajustes y acuerdos para intentar conciliar los requerimientos y posibilidades individuales de los distintos actores y las necesidades institucionales. Sería necesario, entonces, que las significaciones y los valores dominantes fueran el producto de un proceso de discusión y búsqueda de acuerdos entre todos los actores de la Institución.

El paradójico lugar de la reglamentación

En el citado marco, las cuestiones normativas son sumamente trascendentes y no parece posible pensar una institución sin ellas. De hecho, la presencia de normas que regulan su funcionamiento es un elemento constitutivo de las instituciones.

Las normas regulatorias de las instituciones educativas -leyes, decretos, estatutos, resoluciones, normas de disciplina y acuerdos con otras instituciones- aluden tanto a cuestiones de índole laboral, organizativa como de carácter pedagógico didáctico.

Dicha normativa es usualmente profusa y ejerce un vigoroso efecto sobre los colectivos institucionales, tanto las normativas que se escriben dentro como las que se escriben fuera del establecimiento. Pasan a formar parte del ordenamiento de deberes y obligaciones con el fin de asignarlos, repartirlos o privarlos, lo que conlleva una regulación del funcionamiento de las relaciones contractuales.

Al señalar lo permitido y lo prohibido, la norma determina aquello que contará con aprobación y lo distingue de lo que será objeto de sanción. Por ello, despierta en los actores institucionales sentimientos de ambigüedad: es buscada para que proteja y simultáneamente es eludida; es deseada pero también se reniega de ella cuando se anhela mayor margen de libertad de acción.

La normativa institucional, entonces, puede funcionar como un tejido que sustenta a los individuos y les ofrece contención, como marco protector; a la vez, impone al sujeto los límites de su acción y, por ello, puede ser percibida como restrictiva. De hecho, la red conformada por el cruce de las normas, sostiene y sujeta, pero también entre hilo e hilo, propone zonas de libertad para los actores, dejando aberturas o intersticios para la libre interpretación y la acción creativa. Como plantearan Blanco, Colombo, Crespo y García (2003), en función del uso que se hace de esos intersticios, pueden presentarse distintos tipos de instituciones:

- *Instituciones que ignoran los intersticios:* el espíritu y la implementación de la norma son más rígidos que la propia letra de la norma.

- *Instituciones en que los intersticios generan una incertidumbre intolerable:* la norma se cumple "al pie de la letra" y se evita toda interpretación; como consecuencia, los espacios de libertad y poder de decisión son obturados por la ley de la casa.

- *Instituciones que usan los intersticios como sede de innovaciones pero con temor:* los cambios se dan en espacios reducidos y no se socializan, por lo que pasan a ser inoperantes a nivel institucional.

- *Instituciones que reconocen en los intersticios espacios de poder y libertad:* las normas, si bien prescriben, se transforman en continentes que solicitan y facultan exploraciones, dando lugar a diversidad de lecturas y, por ello, a "permisos" para innovar, en el marco de la normativa.

Como se advierte, los prototipos de cultura institucional así como los estilos de gestión facilitan o dificultan que los actores se apropien de los intersticios, por lo que es importante reconocer que cada actor social conserva un potencial instituyente que puede usar y toda norma ofrece alguna modalidad de intersticios para que los actores logren exhibir su creatividad. Una norma puede brindar muchas posibilidades, pero si los actores no vehiculizan las posibilidades explícitas del texto, ésta inutilizará su competencia para concebir consecuencias favorecedoras para el sistema.

En este sentido, las organizaciones educativas consiguen hacer uso de los resquicios que ofrece la normativa dominante. Cuando se diseña el currículum, cada institución decide la trama que le dará: cerrada de modo que no invite a los aportes individuales, abierta a estos aportes y a la innovación creadora o a alguna modalidad intermedia, según lo visto.

Ahora bien, en relación con la incidencia de condicionantes estructurales o agentes (externos o internos a la institución) que pueden impactar la misma, Butelman describe a la institución como un sistema complejo en una continua pugna:

En primer lugar con el contexto social, con el fin de mantener un cierto equilibrio entre las propias necesidades de supervivencia y las exigencias provenientes de los distintos centros de poder que las atraviesan y, en segundo lugar, con la exigencias y presiones procedentes de los deseos y las necesidades de los integrantes de cada institución (Butelman, 1998, p.35).

Es decir que el conflicto -"en esencia un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos" (Jares, 1991, p.108)- se desarrolla en la institución en dos planos: entre la institución y su entorno y, también, en el interior de la propia institución. En el primer caso, se trata de un conflicto por el control de las decisiones y, en el segundo, por la significación de los actos.

Así, todas las instituciones poseen un juego de fuerzas en tensión constante. Cuando los contextos son percibidos como culturalmente homogéneos no suelen aparecer conflictos; pero cuando estos se diversifican, suelen aflorar conflictos o choques culturales que los actores institucionales captarán o no, dependiendo de su propio bagaje cultural (Del Vecchio, Perín, Mauri y Pulitti, 1998). En este sentido, en cuanto a los estados de tensión y/o conflicto: "(…) pueden tener muy diversos grados de conciencia y, más a menudo de lo que sospechamos, pasar prácticamente inadvertidos para los actores, salvo como una oscura alarma o aprensión. A veces los conflictos son como los volcanes, que pueden permanecer inactivos, apagados, o sordos, hasta que entran en erupción" (Pithod, 2008, p.26).

La universidad como institución no es ajena al conflicto macro, meso y micro-organizativo. Prueba de ello es la inagotable nómina de reclamos políticos, económicos, académicos y administrativos, que alumnos, docentes, autoridades, sindicatos y organizaciones políticas y comunitarias en general, desarrollan con mayor o menor nivel de satisfacción en el escenario cotidiano de la institución.

En el caso de los docentes, también asistimos a una suerte de desconcierto por la velocidad de los cambios educativos ya que "no necesariamente cuentan con suficientes elementos para distinguir los supuestos en ellos, o los beneficios que realmente pueden lograr con su aplicación en el aula" (Díaz Barriga, 2005, p.1).

En suma, el ámbito universitario aparece como un escenario dinámico, atravesado por intereses encontrados y racionalidades conflictivamente superpuestas, con la consecuente circulación de distintas formas de resistencia que explican, en gran medida, las modalidades, éxitos y fracasos de los cambios propuestos.

La resistencia al cambio

El análisis cultural de las instituciones educativas trae, de suyo, aparejada la necesidad de detenerse en la problemática del cambio en educación o, para ser más consistentes con la teoría, de las dificultades subjetivas y sociales para cambiar. Por su lado, la discusión pedagógica en educación superior tematiza, indefectiblemente, el recorrido histórico, político, ideológico y psicológico de los cambios o, nuevamente, de las dificultades para los cambios.

Como es esperable, la referida discusión recae en las reformas de Plan de Estudios, como fusible institucional de los cambios educativos.

A partir de fines de los años 80, la cuestión acerca del cambio considerado como problema ha vuelto a tomar un lugar predominante en la discusión pedagógica (Flores-Kastanis y De la Torre Gamboa, 2010; Guerrero, 2005). Sin dudas, en esto influye el fenómeno internacional de reformas educativas que no sólo ha emplazado una sucesión de teorías relacionadas con la innovación y la efectividad del sistema educativo, sino que ha dado inicio a la propagación de distintas iniciativas específicas de transformación de las organizaciones educativas, la didáctica y la evaluación de los aprendizajes.

Según dan cuenta la experiencia docente y la teoría socio-pedagógica, la apuesta por el cambio implica la exposición a la resistencia. En el entorno educativo, la resistencia al cambio se aprecia y se nomina a través de sus actores: profesores, estudiantes, autoridades, auxiliares administrativos, etc., se juzgan resistentes al cambio, en tanto colectivo o individualmente. En ese marco, la resistencia como una forma de conflicto surge, irrumpe, dialoga y explica.

Señala Guerrero (2005) que la cuestión de las resistencias en el ámbito educativo se relaciona directamente con la noción de cambio. En tanto el nivel superior aumenta notablemente su cobertura educativa, el nuevo rol que desarrolla en la sociedad se vuelve más evidente. Y ya que la educación tiene un profundo impacto en las transformaciones sociales mayores, no sólo se torna pertinente analizar la necesidad de cambiar y mejorar sino, también, las distintas orientaciones del cambio, el papel de los actores, el lugar del conflicto y de las resistencias.

Las resistencias en contexto

Parece pertinente iniciar este tópico reflexionando sobre el contexto en que aparece la cuestión sobre la resistencia. Este cuestionamiento se enmarca en un entorno en el que se valora el cambio como sinónimo de mejora, de perfeccionamiento o de progreso. Sin embargo, muchas veces se excluye en el análisis que el cambio trae consigo el conflicto, las resistencias y las discrepancias.

En la cultura de la eficiencia, el conflicto es indeseable, toda vez que del análisis del mismo se advierte que su único vínculo es con el fracaso y el costo. Desde estos supuestos emprender la cuestión del cambio y de las resistencias de modo constructivo es una labor muy ardua en las organizaciones educativas.

En ese marco, algunos teóricos del cambio en educación (Baroccio, 2000; Fullan y Stiegelbauuer, 1997; Giroux, 1992; Hargreaves, 1996) señalan que las resistencias sólo consiguen entenderse a partir del contexto social en el que tiene lugar la relación entre el agente introductor del cambio y los profesores. Estos autores concuerdan en señalar una serie de factores que explicarían, en parte, los fenómenos resistenciales de los profesores:

En primer lugar, los autores coinciden en que las reformas tienen un carácter ahistórico, es decir, integran innovaciones dejando de lado las experiencias de las distintas organizaciones educativas. En ese marco las estrategias asumen dos líneas de acción, una que incumbe a la descentralización de la gestión y otra a los cambios en las prácticas didácticas. Ambas transformaciones son cambios en labores de gestión y en la tradicional forma de desarrollar las clases. Sobre esto último es de destacar, por ejemplo, la crítica sistemática a las clases expositivas bajo las cuales ellos mismos aprendieron a ser profesores. Así, el no tomar en cuenta la historia, silencia las experiencias de los profesores. En la misma línea de análisis, puede advertirse que, en las instituciones, apenas existen documentos que den cuenta de las formas de funcionamiento y/o prácticas pedagógicas de épocas pasadas, que pudieran enfocar los cambios de hoy. Puede decirse que en las instituciones educativas no existe cultura de asentar los sucesos históricos en documentos o registros. Quien llega a la institución debe exhumar la historia e indagar en los recuerdos que son expresados oralmente por los actores más antiguos.

En segundo lugar, los autores afirman que, en las organizaciones universitarias, existe una sobrecarga de los profesores. La mayoría de las innovaciones demandan descentralización, pero se acrecientan los dispositivos de control típicos de las nuevas rutinas de gestión educativa. Además, existe la tradición de atribuir a los profesores todos los males de la enseñanza. El cuestionamiento de la autoridad docente y el tratamiento que está recibiendo el tema del compromiso, disposición y actitud del profesorado, enuncian una suerte de juicio contra el profesor. Este juicio se convierte en un acrecentamiento de las exigencias sociales y trae como derivación inevitable la diversificación de responsabilidades y la intensificación del trabajo docente.

En tercer lugar, se señala que determinados cambios culturales han impactado en la actividad profesional de los docentes. La nueva valoración de la sociedad de consumo coloca el acento en el dinero, minusvalorando las profesiones simbólicamente relevantes. Esto ha desvalorizado la profesión docente, que no es una tarea para obtener un empleo con ingresos altos. También, la convivencia de diversas culturas en la institución y el significativo cambio generacional respecto de los alumnos hace muy difícil la profesión docente. En ese sentido, existe un cambio en la relación profesor alumno, pues se exige tolerancia a la cultura de los estudiantes y no parece darse una formación inicial del profesorado capaz de tomar en cuenta estos nuevos desafíos de los docentes.

Por último, puede reseñarse una distancia entre las exigencias de los profesores y las condiciones

laborales y recursos materiales en que se desarrolla su trabajo. La enseñanza universitaria es una educación masiva a la que llegan muchos alumnos que no necesariamente desean recibir una educación académicamente propedéutica, ni están motivados a aprender contenidos de una manera tradicional.

Resistencia al cambio y representaciones sociales

El concepto de representaciones sociales (RS) designa el conjunto de saberes socialmente generados y compartidos con funcionalidades prácticas diversas en la interpretación y el control de la realidad. También puede definirse como la totalidad integrada de apreciaciones cognitivas (informaciones, conceptos, creencias, valores, predisposiciones, experiencias, etc.) socialmente adquiridas que se constituyen en recursos, referencias y racionalizaciones que manipula el sujeto para interpretar el mundo y conducirse en él.

Abordar el problema del cambio -social, cultural, educativo- desde la perspectiva de las RS exige considerar que no es el cambio *per se* lo que necesita ser entendido, sino las relaciones entre cambio y estabilidad (Moscovici, 1961; Rodríguez Romero, 2000). Esta es una idea central de la teoría y, también, un principio básico del modelo genético (Moscovici, 1981). En efecto, la noción de RS fue forjada precisamente para hacer frente a las relaciones entre el cambio y la estabilidad en sociedades donde "coexiste una pluralidad de interpretaciones y formas de organización del pensamiento, todas ellas sociales" (Moscovici, 1961, p.40), una pluralidad de puntos de vista vinculada al grupo, al debate y a la transformación. Es, dice el autor, una "sociedad de pensamiento", caracterización que niega que "individuos y grupos estén completamente bajo la influencia de la ideología dominante" (Moscovici, 1981, p.183). La noción acentúa la agentividad de la persona y su participación permanente en la re-producción y transformación social de las RS a través de la comunicación y del discurso cotidiano.

De allí que es necesario explorar el modo en que la teoría conceptualiza la comunicación. Castro y Batel (2008) señalan que ésta se desarrolla en tres niveles: a) a nivel social, ya que las representaciones son difundidas por los medios de comunicación (Marková, 2003) y se incorporan a instituciones y prácticas culturales; b) a nivel contextual, en el cual "los seres humanos generan las representaciones" en tanto "se comunican con y actúan sobre otros" (Moscovici, 1984, citado en Castro y Batel, 2008, p.479), es decir, un espacio donde individuos co-presentes discuten y aprueban opiniones divergentes o convergentes (Howarth, 2006); y c) a nivel individual, porque la comunicación también está presente en el debate interno de una personalidad dialogal (Billig, 1988). Estos procesos comunicativos, uniendo diferentes sub-sistemas, permiten al nuevo conocimiento moverse a través de los campos sociales.

Por otra parte, la comunicación se asume como constitutiva de las representaciones, ya que éstas surgen de las relaciones entre el ego, el alter y el objeto. Ello significa que todos los encuentros con el mundo son mediados por relaciones, lo que determina que las RS se incorporen a tres dimensiones: una subjetiva, una objetiva y una intersubjetiva (Jovchelovitch, 2001), lo que las hace sensibles a los contextos y les permite formar el mundo, más que simularlo (Moscovici, 1998).

A su turno, conceptualizar la representación como constitutiva del mundo y como circulando en la comunicación que se revela en tres niveles, requiere su consideración como un fenómeno tridimensional -simultáneamente, individual, contextual/relacional e institucional/cultural-. Esta tridimensionalidad se hace muy clara cuando se considera de qué modo nuevas normas con fuerza institucional se difunden en el tejido social, algo que no puede dejar de afectar tanto relaciones como individuos, en una manifestación de la naturaleza no sólo psicológica sino, al mismo tiempo, social de los fenómenos representativos (Marková, 2003). Es, por lo tanto, inútil conceptualizar a las RS sólo como fenómenos culturales, o sólo como cogniciones individuales, porque dicha conceptualización no puede dar cuenta de los procesos que acaecen en el encuentro relacional, donde son traídas a la vida y pueden ser reiteradas o transformadas. Pero, el impacto del encuentro relacional tampoco puede entenderse si se olvida que la forma que asumen está determinada por las posiciones relativas de todos los interlocutores en relación con las representaciones pertinentes para lo que está siendo discutido o aprobado (Jovchelovitch, 2001). En este sentido, la interdependencia de las dimensiones institucionales, relacionales y personales de las representaciones invita a considerar que la comunicación, afirmando o impugnando el cambio propuesto, continuamente trata con estos tres niveles. A su vez, esto hace a las RS fenómenos heterogéneos que aseguran tanto la estabilidad como el cambio.

Una pregunta central respecto del cambio y la resistencia al mismo refiere a la relación entre ideas y prácticas, es decir, entre representaciones y acción. En la bibliografía especializada aparecen diferentes propuestas que destacan aspectos específicos de esta relación: a) la propuesta constituyente, en la cual la acción, más que *bajo* la influencia de la representación, es vista como parte de la misma (Wagner, 1998); b) la propuesta funcional, que ve las representaciones como acción, o como capaces "de hacer" cosas en el mundo (Howarth, 2006; Potter, 1998); c) la propuesta creativa, que pone de relieve que las representaciones tienen un papel en dar lugar a acciones humanas antes inexistentes (Moscovici, 1961) y que, por ello, pueden transformar y a veces eliminar los viejos modos de acción.

"Estos tres aspectos no siempre son considerados en conjunto, pero el estudio del cambio y de la resistencia al cambio no puede pasar por alto sus interconexiones" (Castro y Batel, 2008, p.481).

Para la consideración conjunta de estos factores, es útil recuperar la distinción formulada por Harré (1998) entre representaciones trascendentes o inmanentes a una práctica, según existan o no independientemente de la práctica para la cual son relevantes. Esta distinción sugiere que las RS tienen dos formas de estimular el cambio: a) como propuestas trascendentes, que luego son discutidas y apropiadas para convertirse en compartidas -el caso del psicoanálisis en Francia en los años cincuenta (Moscovici, 1984, citado en Castro y Batel, 2008)- y b) como representaciones inmanentes que emergen de las prácticas y después se re-construyen desde el exterior (Harré, 1998), como algunas representaciones de la locura (Jodelet, 1989).

De este modo se pone en primer plano el papel del tiempo en la dinámica de los procesos representativos en sus dos fases de emergencia y generalización del cambio. Durante la primera, alguna idea innovadora -inicialmente defendida por una minoría- puede convertirse en una moción trascendente (ej. una nueva normativa que se propone a toda la comunidad), aunque el cambio puede comenzar también en las propias prácticas (Wagner, Duveen, Themel y Verma, 1999). Durante la fase de generalización, se discuten con amplitud las potencialidades creativas de la nueva propuesta trascendente; a veces, al final de esta fase, las RS trascendentes se vuelven inmanentes. El debate a menudo propicia campos híbridos de representación que acomodan viejas y nuevas ideas juntas (Castro y Batel, 2008).

La distinción de Harré (1998), por consiguiente, permite explicar el hecho de que las representaciones trascendentes en ocasiones rápidamente alcancen el nivel de acuerdo público, aunque su potencial creativo para iniciar nuevas prácticas siga siendo pobre. Se puede comprender entonces un fenómeno recurrente de nuestras sociedades: un acuerdo generalizado con la normativa de las nuevas ideas, acompañado de un consenso mucho menos generalizado en el nivel de las prácticas. Esto a menudo sucede por la distinción entre el caso genérico, para el cual hay aceptación, y el particular, para el cual puede haber rechazo (Castro y Batel, 2008). En este sentido, la hibridización puede ser instrumental para mantener no coordinadas normas y prácticas; puede explicar, por ejemplo, por qué el índice de donación de órganos es bajo incluso entre aquellos que apoyan la donación.

Ahora bien, según el profundo análisis de Meira Cartea (2005), el cual se sigue en el siguiente desarrollo, las argumentaciones sobre las circunstancias del cambio educativo y la resistencia al cambio revelan la permanente negociación que tiene por objeto influir en las RS de los docentes, es decir, moldear las imágenes e interpretaciones que elaboran. En el estrépito de este verdadero *altercado simbólico* se intentan desactivar aquellas ideas, creencias o valores que resultan más amenazadores para los intereses de determinados sectores.

Entonces, es fácil justificar, en principio, por qué las RS son un tema importante en el análisis de la resistencia al cambio. En cierto sentido, la materia prima con la que se trabaja en educación, aquello *sobre lo que* y *con lo que* se cimientan las prácticas y se establecen objetivos de cambio más o menos realistas, son las RS de determinados problemas de los destinatarios de las acciones -individuos o colectivos sociales-. En función de estas representaciones construidas individual y socialmente se puede otorgar significado y sentido al mundo circundante, compartirlo con otros, alinear actitudes y comportamientos respecto de él -en este caso, explicar el cambio o la resistencia-.

En ese argumento, Meira Cartea (2005) analiza que las RS permiten a las personas y a los grupos humanos, en la medida en que son construidas, compartidas y contrastadas en procesos y contextos de interacción social, establecer una imagen más o menos coherente, lógica y estable de cómo es el mundo, de cómo lo ve uno mismo y de cómo lo ven los otros. Esta imagen es vital para poder regular y coordinar de modo experto las acciones colectivas en la vida social, así como para entender y dotar de significado y sentido el complejo mundo que compone la cotidianeidad. Dichos significados se comparten con otros, desde aquellos que forman el círculo inmediato de relaciones interpersonales (la familia, la comunidad, el medio laboral y el educativo, etc.), hasta los aglomerados sociales más amplios de los que el individuo forma parte (ciudadanos, miembros de una clase o grupo social, habitantes de una nación o estado, componentes de una etnia o cultura, creyentes de una religión, etc.).

Para poder desarrollarse con cierta fluidez en los contextos habituales, es preciso que el individuo conserve una serie de representaciones relativamente constantes sobre la realidad. Desde este punto de vista, es posible afirmar que la imagen que se tiene de la realidad, de cómo es y de cómo funciona, depende de procesos de categorización cognitiva y social de carácter subjetivo e intersubjetivo. Así, la realidad en general y la realidad social en particular, no pueden existir sin las representaciones que construyen los individuos para atribuirles una serie de significados que las hagan inteligibles y que les permitan actuar en ellas, tanto individual como colectivamente. Sólo es posible entender la realidad "a través de los modelos que construimos para explicarla" (Gómez-Granell y Coll, 1994, p.8). Esta afirmación supone que la realidad es la imagen que la persona tiene de ella y que es esa imagen (y no la realidad misma) la que sirve de guía primordial para emplazar los comportamientos y decisiones individuales y sociales.

Para que esto se produzca, es insoslayable la consideración del lenguaje como principal dispositivo de mediación entre la realidad y los individuos ya que permite categorizar el pensamiento y, también, conceptualizar la realidad, atribuyendo significado a los conceptos, connotándolos e intercambiándolos con quienes comparten el mismo código lingüístico y, habitualmente, el mismo entorno social y cultural.

En términos de la posibilidad de introducción de cambios institucionales, los que suelen ser propuestas trascendentes, es sabido que gran parte de la energía debe disponerse a negociar la realidad, a entender el punto de vista de otros y a refinar el propio. Esta disipación de energía es necesaria, no obstante, ya que sólo así es posible acordar significados y cursos de acción compartidos. Como se expresara, esta negociación no puede darse sino por el lenguaje, toda vez que un concepto, una palabra, son mediadores simbólicos que expresan significados que son a la vez personales y sociales. De hecho, la etimología del término "concepto" (del latín *cum+cepi*) remite a "asir fuertemente"; los conceptos son formas simbólicas a través de las cuales se atrapa y captura la realidad o, como expresa sugerentemente J. Ibáñez (1994) son modos de colonizar el tiempo y el espacio, es decir, un modo de apropiación.

Pero, los conceptos no son una fotocopia de la realidad, sólo dan de ella una visión aproximada; por ejemplo, los conceptos que utiliza la persona en la vida cotidiana son más imprecisos que los propios de la sistematización del conocimiento científico, cuyo significado tiene un alto grado de correlación entre quienes integran la comunidad sociorretórica de practicantes de una ciencia. Es por ello que la dinámica del cambio institucional obedece, en gran medida, a las RS como un producto idiosincrático -que manifiesta la personalidad única de cada individuo- y como un producto social, fruto de las regularidades socio-estructurales y las creencias compartidas con otros, producto de la negociación de significados y de la impronta, siempre ineludible, que le darán los contextos culturales, tiempos históricos, grupos y categorías sociales delimitados (etnia, clase social, edad, sexo, profesión, entre otras) a las que pertenece.

Frente a este enfoque dialéctico algunas explicaciones atribuyen al contexto social, a la estructura y a las instituciones socializadoras, un rol concluyente en la formación de una perspectiva del mundo; desde este punto de vista, lo social se impondría sobre lo individual (Bourdieu, 1996; Durkheim y Mauss, 1996/1902; Mannheim, 1997; Moscovici, 1986; entre otros). Por el contrario, las elucidaciones que enfatizan en la subjetividad asignan al individuo un gran margen de autonomía cognitiva en la configuración de la realidad y en la disposición de sus prácticas sociales; aquí, la percepción y construcción individual del mundo se impondría sobre las constricciones sociales (Ibañez, 1994; Von Foerster, 1989; Von Glaserfeld, 1994; entre otros).

Trascendiendo las tensiones antagónicas expuestas, lo axiomático es que las RS han de mantener una continua tensión entre estabilidad y cambio. Han de ser, al mismo tiempo, estables y resistentes al cambio ya que sería considerablemente costoso, tanto desde el punto de vista cognitivo -para la estabilidad psíquica del individuo- como desde el social, estar inacabadamente examinando y cambiando los significados de la realidad. El costo psicológico sería, sin dudas, inseguridad, desorientación, desconcierto, anomia, entre otras manifestaciones, y la alineación de acciones colectivas con otros se tornaría irrealizable. No obstante, las RS también deben variar para resignificar y responder a aquellas nuevas situaciones que no lograran ser interpretadas desde representaciones ya configuradas.

La disposición institucional está continuamente amenazada por la presencia de realidades que no tienen sentido en sus términos. Todo cambio social, por ello, precisa y lleva un cambio en la definición de la realidad y este hecho es el que emparenta a la necesidad y viabilidad de los cambios con las RS.

Como se advierte, todos los argumentos inciden, implícita o explícitamente, en la dificultad para dar el paso de las RS como conocimiento a la representación social como conocimiento funcional o como conocimiento creativo, que sirve para orientar pragmáticamente la acción, concretamente la acción de cambio, por demás necesaria en algunos temas universitarios.

A modo de síntesis

La institución educativa en general, y la universitaria en particular, halla en la variedad de sus miembros el recurso primordial para concebir proyectos pedagógico-institucionales, avanzar en su cimentación y mejoramiento y precisar vías alternativas de abordaje y resolución. Pero dicha heterogeneidad es también uno de los desafíos más relevantes a fin de aunar criterios y de alcanzar una visión compartida sobre los objetivos por alcanzar y los procedimientos por priorizar.

La dimensión intersubjetiva de la reforma, que constituye una urdimbre siempre dinámica de interacciones, admite un proceso de negociación, de redefinición de juicios y estrategias individuales y grupales, con el consiguiente replanteo de actitudes y alianzas. La identidad y cultura de la institución, sus valores propios, su particular historia y perfil sociocultural, harán las veces de marco referencial o macro-criterio, actuando como factor regulador y modelador sobre la dinámica de tales procesos colectivos.

La perseverancia en la construcción de acuerdos requiere la identificación y análisis de los factores críticos, de las circunstancias de conflicto y de los elementos que introducen rigidez en los procesos y situaciones de la vida académica. Presupone, entonces, propiciar las condiciones ineludibles para que cada miembro pueda reflexionar acerca del sentido de sus prácticas usuales y su relación con tales aspectos críticos. Una participación fructuosa de los actores institucionales en la dinámica colectiva, sólo se obtiene cuando estos sienten la necesidad (provocada o espontánea) de llevar a cabo dicha reflexión y constatan que se habilitan, en cantidad suficiente, vías alternativas para la implementación de las reformas necesarias. Sin un proceso de elaboración intersubjetiva, es imposible evaluar la situación presente y especular sobre estrategias posibles de cambio.

En el marco de enfoques institucionales que estimulen las elaboraciones alternativas, diferentes y la exploración crítica de las propuestas de transformación, resultará ineludible el ejercicio de explorar cuáles son los componentes de los procesos representacionales y qué líneas de resistencia o de predisposición a la acción los componen. Se trata de indagar el grado de congruencia de las representaciones con la realidad, en su nivel de articulación, desde la amalgama escasamente estructurada hasta la configuración de teorías implícitas y explorar así su potencial para la acción (o para la inhibición). En la pesquisa por los acuerdos germinará la interpelación sobre el sentido y el valor de los puntos de vista, las categorías y criterios institucionalmente preponderantes y sobre las posibilidades de originar cambios sobre los mismos. Se trata de un verdadero proceso de capacitación profesional, basado en una tarea de indagación cualitativa. La relevancia, a nivel institucional, de las decisiones definidas de esta manera, viene dada precisamente por su carácter de elaboración consensuada.

Referencias

Baroccio, R. (2000). *La resistencia al cambio: Estrategias no convencionales para construir apoyo para el cambio*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Billig, M. (1988). Social Representation, Objectification and Anchoring: A Rhetorical Analysis. *Social Behavior, 3*, 1-16.

Blanco, M.; Colombo, G.; Crespo, M. y García, W. (2003). Seminario Evaluación y promoción en la formación docente y educación. Dirección de Educación Superior. Disponible en: http://abc.gov.ar/paginaescuela/0109IS0039/ Evaluaformadocente.htm Octubre 2008.

Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

Butelman, I. (1998). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Castro, P. y Batel, S. (2008). Social Representation, Change and Resistance: On the Difficulties of Generalizing New Norms. *Culture & Psychology, 14*(4), 475–497.

Del Vecchio, S., Perín, T., Mauri, O. y Pulitti, M. (1998). La expresión a través del arte con adolescentes y jóvenes especiales. En: M. V., Gómez de Erice (Comp.). *A propósito de los viejos y nuevos problemas educativos.* Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo.

Del Vecchio, S. y Guzner, C. (2008), *Currículum por competencias en la Universidad: Un abordaje desde la resistencia al cambio*. https://www.portafolioconsultores.org/ memoriasciebc2008/ Octubre 2009.

Díaz Barriga, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos, 27*(108), 9-30.

Durkheim, E. y Mauss, M. (1996/1902). Sobre algunas formas primitivas de clasificación. En: *Clasificaciones primitivas (y otros ensayos de antropología positiva).* Barcelona: Ariel Editorial.

Etkin, J. y Schvarstein, L. (1994). *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Flores-Kastanis, E. y De la Torre Gamboa, M. (2010). La problemática de la investigación sobre cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15*(47), 1017-1023.

Fullan, M. y Stieegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo*. México: Trillas.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación.* México: Siglo XXI.

Gómez-Granell, C. y Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía, 221*, 9-11.

González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. New York: The Falmer Press.

Guerrero, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. *Psykhe, 14*(1), 31-45.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Harré, R. (1998). The epistemology of social representations. En Flick, U. (Ed.). *The Psichology of the social* (129-137). Cambridge: Cambridge University Press.

Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology, 45*, 65-86

Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.

Jares, X. (1991). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 15, Micropolítica en la Escuela*, Septiembre-Diciembre 1997. Disponible en: http://www.oei.es/oeivirt/rie15a02.htm. Noviembre 2008.

Jodelet, D. (1989). *Folies et Représentations Sociales*. Paris: PUF.

Jovchelovitch, S. (2001). Social Representations, Public Life and Social Construction. En: K. Deaux, y G. Philogéne, (Eds.). *Representations of the Social* (165-182). Oxford: Blackwell.

Mannheim, K. (1997). *Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meira Cartea, P. (2005). Problemas ambientales globales y educación ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. En: Campillo, M. (Ed.). *El papel de la Educación Ambiental en la Pedagogía Social*. Murcia: DM, 91-134. Disponible en:

http://material.nerea-investiga.orgpublicacoes/user5/FI-CHPT10.pdf. Junio 2008.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse son Image et son Public*. Paris: PUF.

Moscovici, S. (1981). *Psicología de las minorías activas.* Madrid: Morata. (Trad. de primera edición en inglés Social Influence and Social Change, 1976).

Moscovici, S. (Dir.) (1986). *Psicología Social. Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. En: Flick, U. (Ed.). *The psychology of the social* (209-247) Cambridge: Cambridge University Press.

Pérez Lindo, A. (1995). Gestión universitaria: diagnóstico y alternativas. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional La universidad como objeto de Investigación. Buenos Aires. 1995. (Mimmeo).

Pithod, A. (2008). Análisis de la situación en Mendoza. Teorías explicativas del conflicto y la violencia. *Psico/ Pedagógica, Psicología y Pedagogía de la Persona, 9/10*, 7-43.

Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social.* Barcelona: Paidós.

Rodríguez Romero, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. En: *Revista electrónica de investigación educativa, 2*(2) Disponible en: www.redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html. Julio 2007.

Von Foerster, H. (1989). Construyendo una realidad. En: Watzlawick, P. (Comp.). *La realidad inventada: ¿cómo sabemos lo que creemos saber?* (38-56) Barcelona: Gedisa.

Von Glaserfeld, E. (1994). La construcción del conocimiento. En: Fried, D. (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidos, pp. 115–128.

Wagner, W. (1998). Social representations and beyond: Brute facts, symbolic coping and domesticated worlds. *Culture & Psychology, 4,* 297–329.

Wagner, W., Duveen, G., Themel, M. y Verma, J. (1999). The modernization of tradition: Thinking about madness in Patna, India. *Culture & Psychology, 5,* 413–445.

Dificultades u oportunidades en relación a la instalación de la cultura de evaluación universitaria
El caso de una universidad privada argentina

Challenges or opportunities in relation to the installation of university evaluation culture.
The case of a private university in Argentina.

María Genoveva Mujica
Pontificia Universidad Católica Argentina
Santa María de los Buenos Aires

Resumen

El objetivo de nuestro trabajo es describir algunos procesos institucionales de evaluación de las carreras de grado y posgrado en una universidad privada argentina. También se pretende indagar acerca de la presencia o no de atributos y/ o elementos que manifiesten una cultura de la evaluación universitaria. Es así que para cumplir este objetivo analizamos algunos procesos institucionales de evaluación que tuvieron lugar en una universidad privada. Asimismo, investigamos el impacto de la evaluación institucional en la misma. A partir de nuestro estudio concluimos que los procesos institucionales de evaluación en el caso estudiado enfrentan dificultades a la hora de instalar y promover una cultura de la evaluación. Éstas se manifiestan, por ejemplo, en el momento de concebir a los procesos de evaluación como “un juego reiterado”, es decir una práctica continua.

Palabras clave: procesos de evaluación, cultura de evaluación institucional, universidad, evaluación institucional

Abstract

The objective of our work is to describe the institutional evaluation processes of undergrad and graduate programs in a private university in Argentina. It is also our aim to find out about the presence or absence of attributes and/or components that give evidence of an university evaluation culture. In order to meet this objective, we have carried out an analysis of the institutional evaluation processes that took place in a private university. We have also analised the impact of the university institutional evaluation in the aforementioned schools. Based on our research, we conclude that the evaluation institutional processes in the studied case show difficulties when it comes to create and foster an evaluation culture. They manifest for instance, at the moment of conceiving the evaluation processes as a “repetitive game”.

Keywords: Evaluation processes, university, university evaluation culture, institutional evaluation.

Correspondencia con la autora:

María Genoveva Mujica, Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Rosario. San Juan 2639. (2000) Rosario, Argentina. E-mail: genoveva_mujica@uca.edu.ar

© 2011 Irice (Conicet – UNR), ISSN: 0327-392X

Presentación

El presente artículo se organiza del siguiente modo: en el primer apartado describimos el marco teórico seleccionado para este estudio. En segundo el apartado exponemos la metodología utilizada. Los resultados del estudio se pueden observar en el tercer apartado. A continuación, se presentan aportes para una discusión de cierre y finalmente se detallan las referencias bibliográficas.

Introducción

Nuestro objetivo de estudio se vincula con la problemática de los procesos de evaluación de la calidad que se desarrollan en las universidades privadas argentinas y la preocupación por el sostenimiento de la mejora en función de la cultura de la evaluación universitaria. En esta dirección nos proponemos el estudio de un caso, el de una universidad privada, para tratar de describir los procesos institucionales de evaluación realizados, la participación y actitudes de los distintos actores de la comunidad universitaria y la presencia de estructuras y/o elementos que manifiestan indicios de una cultura de evaluación.

A tal fin analizamos datos de dos trabajos de investigación. El primer trabajo que abarcó el período 2000-2006 se focalizó en el primer proceso de autoevaluación de la universidad tomada como caso y los procesos de evaluación en dos facultades . El segundo trabajo, que comprendió el período 2007-2009 se llevó a cabo en el marco de la segunda autoevaluación institucional, proceso que significó un aumento de la muestra. Para ambos casos se realizaron entrevistas y cuestionarios a diferentes actores de la comunidad universitaria y se analizaron informes y documentaciones de tipo académico y administrativo.

De este modo nuestro trabajo se propone contribuir a la discusión sobre la problemática del sostenimiento de la mejora de la gestión universitaria para poder lograr en ella la instalación definitiva de la cultura de la evaluación universitaria.

Los interrogantes que motivaron esta investigación son:

¿Se está logrando una cultura de evaluación de calidad entendida como mejora continua al interior de las universidades? ¿Cómo definen las universidades los mecanismos e instrumentos para los procesos de evaluación? ¿Qué condiciones /situaciones institucionales favorecen procesos de mejora continua en instituciones universitarias?

Marco Teórico

Elementos de la cultura de la evaluación universitaria

Como explica Kells (1995) la cultura de la evaluación universitaria puede ser entendida como la disposición permanente de los miembros de una comunidad educativa tendiente a la mejora continua, soportada en la infraestructura de la institución y manifestada en prácticas continuas de evaluación. Según este autor, una universidad autorregulada posee cultura de evaluación que se manifiesta en sus atributos e infraestructura. A continuación describiremos algunos de sus elementos constitutivos.

Una universidad autorregulada es una institución que ajusta su propia conducta a través de sus procesos de evaluaciones internas y que está dedicada a fortalecerse a sí misma desde adentro. La organización tiene control sobre su vida institucional.

En contraposición con las instituciones reguladas por un agente externo como el gobierno, o agencia de evaluación, la universidad autorregulada posee características: cuenta con información en lo relativo a las actividades de su propia organización y en cuanto a las reacciones de sus usuarios; además es consciente de sus intenciones declaradas (metas, objetivos) y reflexiva en cuanto a su funcionamiento, su mercado y sus logros. Asimismo, es capaz de emplear incentivos internos y se muestra sensible a mercados potenciales y necesidades sociales. Está comprometida en su cultura de organización y es probablemente menos reactiva y menos vulnerable a sufrir daños por cambios drásticos en el medio externo (Kells, 1995).

Como mencionamos al comienzo, la cultura de la evaluación universitaria se caracteriza por poseer atributos e infraestructuras, como por ejemplo: mecanismos institucionalizados de evaluación, utilización de la información, liderazgo, plan estratégico, participación, etc.

Como podemos observar, la Tabla 1 compendia elementos vinculados a la estructura y a los atributos de la cultura de la evaluación universitaria los cuales serán de utilidad a la hora de profundizar en el concepto de mejora continua.

El desempeño de las oficinas de evaluación

Las Oficinas de Planeamiento y/o Evaluación de la Calidad que poseen algunas universidades denominadas también Oficinas de Evaluación Institucional, desempeñan un rol fundamental en los procesos institucionales de evaluación, ya que establecen criterios y valores, mecanismos y procedimientos de evaluación de la calidad de todos o de algunos as-

Tabla 1: Estructuras y herramientas de gestión y elementos culturales individuales e institucionales propios de una cultura de evaluación.

CULTURA DE EVALUACIÓN			
Estructuras y herramientas de Gestión		**Elementos culturales**	
Estructuras	**Herramientas**	**Individuales**	**Institucionales**
Oficina de Evaluación Institucional	Sistemas informáticos o estructuras que permitan la recolección de datos	Espíritu crítico y reflexivo	Directivos comprometidos con la evaluación
Estamentos que permiten el seguimiento de las actividades	Plan estratégico	Valoran la evaluación	Utilizan la evaluación como soporte de cambio
	Plantillas que faciliten el desarrollo de la evaluación	Aceptan y están comprometidos con el uso de la evaluación	Liderazgo para promover la evaluación, y hacer cambios de acuerdo a los resultados

Fuente: Campos (2007: 21)

pectos de la universidad. Las mismas tienen a su cargo tareas referidas a los procesos de evaluación interna y externa. Las tareas de evaluación interna pueden involucrar a toda la institución, o bien a algún aspecto en particular de la misión o de las funciones de la universidad. Las tareas vinculadas a procesos de evaluación externa se concentran en la acreditación de carreras.

A través de un relevamiento de universidades privadas argentinas, sobre un total de 43 universidades pudimos advertir que nueve de ellas (un 20.93%) posee estructuras idénticas en áreas o sectores con funciones específicas que desarrollan actividades de evaluación (Mujica, 2008). Asimismo, relevamos la presencia de algunas oficinas o dependencias que, además de las tareas referidas a la evaluación, realizan otras que hacen al planeamiento de la universidad.

Según Kells (1995) al contar con oficinas de evaluación y/o de planeamiento, las universidades poseerían un elemento necesario de infraestructura para promover los mecanismos regulatorios como los de evaluación. Estos mecanismos serían las políticas y procesos de evaluación que pueden estar basados en modelos de evaluación elaborados por organismos internacionales, agencias de evaluación externa o por las propias universidades.

En la actualidad, por ejemplo, existen modelos de gestión de calidad elaborados por instituciones educativas, como el Modelo de la Red Española de Evaluación de la Calidad (RUECA) de 1998, el Modelo de Gestión de la Calidad para instituciones educativas del Premio Nacional a la Calidad Argentina de 2005, el Modelo de ISO 9000:2008 aplicado a educación a través de la Guía de interpretación IRAM-ISO 9000:2008, entre otros.

Diversos autores destacan que la existencia de una oficina o estructura de evaluación, sería una condición necesaria pero no suficiente para la introducción y el mantenimiento de una cultura de evaluación.

En consecuencia, Cook (citado en Campos, 2007) aboga por la existencia de oficinas dedicadas a la calidad interna en las instituciones destinadas a generar aquello que se denomina una comunidad de aprendizaje. Esto implica una organización que está en continuo proceso de autoevaluación.

En esta dirección, Owen (citado en Campos, 2007) destaca que la importancia de estas oficinas de evaluación radica en la posibilidad de recibir las distintas evidencias de la evaluación e integrarlas, permitiendo ver la universidad como un todo.

Estas oficinas de evaluación en otras partes del mundo también responden al nombre de “Oficinas de investigación institucional” cuyo objetivo es, fundamentalmente, encargarse de recolectar y analizar datos transformándolos en indicadores estadísticos

y en información que permite a la institución la toma de decisiones y la formulación de políticas.

Clemons y Nojan (citados en Campos, 2007), definen con mayor amplitud las funciones de estas oficinas y les asignan los siguientes atributos: recolección de información, análisis, archivo y distribución de esa información; información al Estado y generación de una investigación orientada a la elaboración de políticas, definición de una base de datos institucional, y medición de los resultados institucionales.

La participación de los actores en los procesos de evaluación

Según Camou (2007) es necesario contemplar además las respuestas de los actores que intervienen en los procesos de evaluación en la universidad. En este sentido, las respuestas de los actores hacia los procesos evaluativos se encuentran entre dos tipos de categorías: *adopción plena* y *resistencia activa*. Entre ambas se despliegan posiciones intermedias que el autor ha resumido en las categorías de *adopción pragmática* y de *resistencia pasiva*, las cuales describiremos a la brevedad.

En primer término es necesario contemplar que estos actores universitarios –en este caso los profesores investigadores-:

> "Establecen interacciones formando densos y cambiantes esquemas de interrelación a través de un conjunto de reglas formales e informales que moldean diferentes "juegos" (Acuña, 1997). Cabe destacar que, un "juego" consiste en una actividad definida por un conjunto de reglas que distribuye recompensas y castigos a partir de un resultado" (Camou, 2007, p.9).

Los juegos pueden clasificarse de varios modos en base a cada una de las características definidas por las reglas (por ejemplo, de acuerdo con las recompensas, los juegos pueden ser divididos en juegos de "*suma cero*" o de "*suma positiva*"), pero una distinción reside en considerar los "*juegos de una sola vez*" o "*juegos reiterados*". En el primer caso, afirma Camou (2007), los actores tratarán de maximizar su beneficio –mediante cualquier tipo de estrategia- en el corto plazo, pues en rigor de verdad, no se percibe ningún horizonte temporal al que poder atenerse en el futuro. En el segundo caso, en cambio, los actores perciben que las reglas del juego se mantendrán en el tiempo posibilitando no sólo el desarrollo de actitudes cooperativas entre sí, sino también contribuir a que los actores realicen un cálculo que tenga en cuenta el mediano o largo plazo en sus decisiones.

En consecuencia, un plan de juego, sería una *estrategia*, es decir, un conjunto de opciones que se eligen o pueden ser elegidas para alcanzar un resultado beneficioso.

Los actores identificados como profesores- investigadores se encuentran inmersos en distintos tipos de juegos. Aunque estos suelen ser actores mucho más complejos, en términos de Camou, 2007, son "*sujetos éticos*", son "*críticos del poder*", son "*máquinas deseantes*", que aspiran a obtener "*prestigio académico*", reconocimiento que puede traducirse también en términos monetarios/ económicos.

Según Tsebelis, los juegos, en muchos casos, se encuentran enredados entre sí, (citado en Camou 2007), el juego de las elecciones de claustro, el juego de la designación de autoridades una amplia gama de juegos de evaluación, por citar sólo algunos ejemplos. En este último caso, algunos de los mismos están incorporados desde hace mucho tiempo a la institucionalidad universitaria y gozan de mayor legitimidad como sucede con la evaluación de rendimiento mediante concursos docentes. Otros dependen de mandatos establecidos por ley, aunque a nuestro entender la ley misma está severamente cuestionada en la actualidad, tal es el caso de la evaluación institucional o las acreditación de carreras de interés público. De igual forma, otros componentes de evaluación están integrados a políticas y programas de los gobiernos de turno, con duración y aceptación variables (como el programa de incentivos del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria, FOMEC).Coincidimos con Camou cuando sostiene que

> "Los distintos planos (de los juegos) suponen lógicas de evaluación diferenciales, y distintos tipos de interacción entre los actores involucrados: podríamos hablar de una evaluación académica o universitaria propiamente dicha, para referirnos a toda la amplia gama de dispositivos de evaluación existentes al interior de una institución (concursos, exámenes, comisiones de pares, etc.); una evaluación por ley, para referirnos al tipo de tarea pautada por la normativa vigente para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU; y finalmente tendríamos la evaluación por programas, para identificar todos aquellos componentes evaluativos integrados a políticas y programas específicos del gobierno de turno (FOMEC, Fondo Fiduciario para el Desarrollo del Plan de Infraestructura Provincial PROFIDE, Programa de Apoyo al Desarrollo de Universidades Nuevas, PROUN, etc.)" (Camou, 2007, p.12)

Los actores universitarios asumen distintos tipos de estrategias o modalidades respecto de las políticas de evaluación; éstas alternan entre actitudes de resistencia o de adaptación.

Según Camou (2007) los actores que se asumen una modalidad de "*resistencia activa*" rechazan tanto los fines como los medios de la evaluación; plantean una oposición de principio a los procesos evaluativos y eventualmente a toda intromisión de

Tabla 2: Matriz de "pagos" a los profesores-investigadores en los procesos de evaluación

Atractivo Financiero / Reconocimiento Académico	ALTO	BAJO
ALTO	Acreditación de postgrados; Programa de Incentivos	Acreditación de carreras de interés público
BAJO	FOMEC	Evaluación Institucional

Fuente: Camou (2007: 16)

las autoridades nacionales (estatales y sobre todo gubernamentales) en la vida universitaria.

Por su parte, los actores que se posicionan con una estrategia de "adopción plena", supone una aceptación tanto de los fines como de los medios De este modo, habría un acuerdo general sobre las funciones básicas que cumplirían los procesos evaluativos a nivel institucional: *accountability*, aprendizaje institucional y herramienta de gestión. En este grupo habrá mayor o menor grado de acuerdo respecto del diseño, la implementación y/o los potenciales usos de las políticas de evaluación, pero en todo caso existe una aceptación de principio, aunque con diversos grados de condicionalidad. "Un punto a destacar aquí es que estas distintas dimensiones no sólo están imbricadas entre sí, sino que establecen vínculos diferenciados entre la universidad, sus propios actores, y el resto de la sociedad" (Camou, 2007, p. 16)

Cabe destacar que la modalidad de "*resistencia pasiva*", es asumida por actores que: adoptan una posición intermedia: aceptan los fines de la evaluación, pero objetan sus medios, con diferente grado de intensidad y extensión.

Por último, Camou (2007) considera que la "*adopción pragmática*" es una posición intermedia respecto de los procesos de evaluación; los actores rechazan los fines pero están dispuestos –por una cambiante combinación de creencias e intereses- a aceptar sus medios.

En el caso de las posiciones intermedias, (adopción pasiva y adopción pragmática) es interesante analizar los medios (mecanismos, incentivos, recursos) antes que a los fines a la hora de revitalizar las políticas de evaluación. Por lo tanto, correspondería atender especialmente al modo en que los procesos evaluativos afectan la "canasta" básica de preferencias de los profesores-investigadores según los supuestos que presentamos anteriormente.

La Tabla 2 muestra un resumen de esas preferencias ordenadas en "alto" y "bajo" reconocimiento académico y atractivo financiero.

Como pone de manifiesto la Tabla 2, la evaluación institucional constituye el menos atractivo y el menos reconocido de los juegos de evaluación, ya que sus "pagos" –tal como están distribuidos hasta el momento- no son significativos ni para la docentes-investigadores, ni para las universidades en tanto programa de mejora institucional, a excepción de los programas de mejora de carreras afectadas al art. No 43, que en el caso de las universidades estatales, vinculan resultados con incentivos al mejoramiento. Por ende, en este rubro, más que en otros, encontramos recurrentes situaciones identificadas, en términos de Camou como, "*apatía o ritualismo*", las cuales, combinadas con la existencia de importantes segmentos de resistencia, abren significativas dudas sobre la marcha de los procesos evaluativos.

Entre los procesos evaluativos de las acreditaciones de carreras y los de evaluación institucional,

estos últimos resultan los menos atractivos y menos reconocidos entre los actores universitarios, desde la óptica del reconocimiento académico y en términos atractivo de financiamiento. Esto se debe a que sus pagos –consecuencias- no son significativos para los profesores, ni para las universidades en tanto programas de mejora.

Cuando los actores saben que la evaluación es un *juego reiterado* su actitud cambia. En consonancia Camou afirma que si un actor tiene claro que cada tres o seis años se realizan las categorizaciones, cambia su sistema de expectativas hacia ella y es conciente que puede volver intentarlo en el próximo turno. De algún modo, el problema es entendido como una carrera de acumulación. El actor cambia su actitud ya que tiene que incorporar el cálculo interpersonal de costos y beneficios, derivado de la aplicación estable de recompensas y castigos, dependiendo en gran medida de que las reglas del juego sean estables.

A continuación, expondremos los conceptos referidos al término calidad en el marco universitario.

Las etapas de la calidad en la universidad

Según Durand y Gregoraz (2005), las instituciones universitarias pueden avanzar en su enfoque de la calidad, transitando de etapas básicas de mero cumplimiento formal a la adopción de procesos complejos de mejora continua. Conciben dos etapas intermedias antes de llegar al nivel más sofisticado. En total son cuatro las etapas o estadios definidos.

Para arribar a la última al último estadío en el cual se instala una cultura de la evaluación, o cultura de calidad como la denominan los autores recientemente mencionados, la institución tiene que recorrer tres sucesivas etapas que se configuran desde un nivel inicial originado en la necesidad de dar respuesta formal a los requerimientos oficiales, hasta llegar a una cultura de mejora continua y anticipación a los problemas.

Los autores recientemente citados definen los siguientes elementos constitutivos para cada una de estas etapas:

a) un enfoque general característico,
b) una cultura organizacional propia,
c) distintos métodos de trabajo y evolución de los procesos internos,
d) diferencias en la motivación de los actores,
e) herramientas tecnológicas específicas.

En cuanto a las etapas o estadios la primera se relaciona con el enfoque que asume la institución a través de sus miembros con respecto a la sistematización de procesos y compromiso con la evaluación. La primera etapa en consecuencia se denomina de “Trámite a cumplir” ya que la evaluación es vista por los miembros de la institución como un procedimiento formal y burocrático, donde no hay establecidos procesos sistemáticos de evaluación dentro de la misma. Por su parte las herramientas tecnológicas tienden a ser simples y poco utilizadas.

En la segunda etapa, signada como de “resolución de problemas a corregir”, el foco está puesto en la identificación y posterior corrección de los problemas detectados. En la institución se establecen estrategias de corrección de acuerdo a cada problema puntual, sin llevar un registro de las mismas y sin establecer un proceso de aprendizaje frente a los errores. La motivación suele responder a demandas internas que dan lugar a la elaboración de resultados para presentar informes periódicos a las autoridades de la institución. En esta etapa, el uso de las herramientas tecnológicas de soporte de datos puede ser más sofisticado.

La tercera etapa es la del “control” y está orientada a establecer un modelo de gobierno sustentado en objetivos claros. Los procesos son muy importantes, son documentados y la institución se asegura de que los mismos sean aplicados. En este caso, se focaliza en la supervisión de las actividades. Se lleva un registro de los indicadores y se hace una supervisión de los mismos.

La cuarta etapa, que se corresponde con la madurez de la “cultura de evaluación”, debería ser llamada de la “mejora continua” puesto que la institución está centrada en la innovación y el cambio, asimismo abierta a la sociedad y sensible a las necesidades del medio en un ámbito institucional en el que se comparte la información, intentando adelantarse a los problemas. Los procesos están definidos en función de una visión institucional cuyo objetivo es la mejora continua.

En la Tabla 3 se sintetizan las características de cada etapa de maduración de la calidad en la universidad.

Según los “aspectos” de las etapas de la calidad ilustrados en la Tabla 3, podríamos identificar la etapa de la calidad en que se encuentra (o por la que estaría transitando) una universidad o una unidad académica. Es necesario aclarar que este enfoque de etapas de la calidad en la universidad se basa en el modo de diseñar, implementar procesos de evaluación y revisión de los servicios y de las funciones de la universidad: Docencia, Investigación y Extensión.

Metodología

Descripción de la metodología utilizada

Los resultados de este trabajo fueron obtenidos por medio de dos estudios:

Tabla 3: Etapas o estadios de la cultura de calidad universitaria.

Aspecto	Etapas o estadios de la calidad			
	Trámite	Problemas	Control	Mejora continua
Enfoque	Cumplir con requerimientos burocráticos o ministeriales.	Corregir problemas conocidos.	Evaluar el estado de uno o varios aspectos. (BSC)	Prevenir problemas Descubrir aspectos negativos o mejorables (en todos los procesos, no sólo los académicos)
Cultura (objetivos/ visión personal)	Se ve como burocrático	Eliminar defectos	Asegurar procesos y objetivos	Mejorar y crecer
Método de trabajo	No definido. Ejecutada por personas o grupo de personas con tiempo marginal.	Creación de comisiones de trabajo por tema.	Trabajo por objetivos y mediciones concretas.	Compromiso de las autoridades y alineación a un plan estratégico Oficina de evaluación institucional
Procesos	No definidos	Definidos pero no repetibles	Metodología formal y documentada	Mejorada (eficiencia), asegurada y comunicada. Innovación
Motivación	Demanda externa (Acreditación, etc.)	Demanda interna. (Amenazas de autoridades, los problemas administrativos suelen impulsar cambios).	Compromiso de la dirección	Conciencia cultural de mejorar
Tecnología usada	Araucano, estadísticas, listados.	Reportes, informes de situación.	BSC (tablero de comando)	Data mining

Fuente: Durand y Gregoraz, (2005).

a) En el primer estudio, de tipo cualitativo exploratorio, (Mujica, 2008), analizamos los procesos institucionales de evaluación de las carreras de grado de dos facultades: ingeniería y ciencias políticas de una universidad privada argentina durante el período 2000-2006. La facultad de ingeniería estaba afectada a procesos de evaluación externa por la CONEAU (Art 43 de la Ley de Educación Superior N° 25.521).

Trabajamos con fuentes primarias, ya que los datos se recogieron mediante: a) entrevistas semi estructuradas a seis actores de la comunidad educativa: dos directivos; dos decanos (uno por cada facultad); dos nexos técnicos (personas que asumieron la tarea de implementación de las políticas de planeamiento y evaluación entre la sede central y la unidad académica, referidas a la autoevaluación de 2000-2001, uno por cada facultad); b) cuestionarios semi estructurados aplicados a veinte profesores (diez por cada facultad) a fin de problematizar los mismos aspectos que en las entrevistas, a un nivel operativo y crucial por el tipo de actor y con la intencionalidad de aumentar la muestra.

Para mantener la privacidad de los actores entrevistados utilizamos una nomenclatura “D” correspondiente a directivo y “N” para los actores que cumplieron la función de nexo técnico.

b) En el segundo estudio cualitativo descriptivo 2007-2009, (Michati y Mujica, 2009) ampliamos y profundizamos el alcance del primero ya que se afectó a todos los niveles

y sectores de la misma universidad: dependencias, institutos, unidades académicas, sedes (capital e interior del país) y actores de la universidad seleccionada en el marco de la segunda autoevaluación institucional.

Igualmente trabajamos con fuentes primarias. Se analizaron en profundidad seis unidades académicas de diferentes tamaños y áreas disciplinares. Se censaron a los once decanos y seis directores de institutos; se realizaron ocho entrevistas a directivos de primera línea de gobierno; se solicitaron informes y reportes cuantitativos a todas las dependencias administrativas; por último se realizaron entrevistas abiertas a directivos y docentes

Cabe destacar que en ambos estudios se analizaron los siguientes documentos: Lineamientos para el proceso de autoevaluación de la universidad, documentación difundida para el proceso de autoevaluación: manuales informativos, boletines y folletos, resultados de la autoevaluación 2000-2001, proyecto institucional de la universidad 2001-2006, informe de evaluación externa de CONEAU, resoluciones de acreditación de carreras de grado de la facultad A, otros (facilitados por dependencia de planeamiento y evaluación institucional de la universidad estudiada).

Breves características del caso de estudio

a) La universidad pertenece al ámbito privado. Es una de las diez primeras universidades privadas argentinas. Recibió la aprobación definitiva en el año 1979 (eximición de la denominada prueba de capacitación profesional).

b) Cuenta con una dependencia que se dedica al planeamiento y a la evaluación institucional desde el año 2000.

c) Se dictan carreras de pre grado, grado y posgrado. Algunas carreras de grado han sido declaradas de interés público por el art. No 43 de la Ley de Educación Superior; por ende han atravesado procesos de acreditación.

d) Cuenta con 2500 profesores cerca de 20.000 alumnos y 600 administrativos.

e) La universidad cuenta con 11 facultades, cinco institutos, distribuidos en cuatro sedes en el interior del país.

Se ha tenido en cuenta, cuestiones de accesibilidad a la institución a fin de garantizar la viabilidad necesaria para realizar el trabajo de investigación.

Dimensiones de análisis

- Proceso de autoevaluación de la universidad (2000-2001)

- Procesos de evaluación en carreras de grado afectadas por el art 43 LES

- Procesos de evaluación en carreras de grado no afectadas por el art 43 LES

Niveles de análisis

- Universidad: institutos, dependencias.
- Facultades: carreras de pre grado, grado y posgrado.
- Participación y actitudes de actores frente a los procesos de evaluación.

Resultados

Elementos de la cultura de la evaluación universitaria y las respuestas de los actores hacia los procesos de evaluación

Describiremos a modo de síntesis los hallazgos de los estudios mencionados en función de los conceptos teóricos que sustentan nuestra investigación a fin de detectar dificultades y oportunidades para la instauración de una cultura de la evaluación universitaria en el caso particular que analizamos.

En primer término, como resultados del primer trabajo de investigación que corresponde al período 2000-2006, haremos referencia a elementos de una cultura de la evaluación. En un segundo momento, consideraremos las respuestas que asumen de los actores de la universidad analizada frente a los procesos de evaluación.

A continuación vincularemos estos resultados con las etapas de la calidad universitaria al identificar la situación que transita la universidad y las dos facultades estudiadas.

Finalmente, expondremos brevemente algunos resultados de la segunda investigación concerniente al período 2007-2009 los resultados de ambos trabajos en relación a las etapas de la calidad universitaria, la universidad y las seis facultades seleccionadas.

La Dependencia de planeamiento y evaluación institucional

El poseer una dependencia u oficina de evaluación, que en el caso que analizamos funciona desde el año 2000, constituye uno de los elementos necesarios de la cultura de la evaluación. En este

sentido, Campos (2007) explica que la existencia de una oficina de evaluación, resulta una condición necesaria, pero no suficiente para la introducción y el mantenimiento de una "cultura de evaluación".

Atendiendo al rol que desempeña esta dependencia en la universidad, requerimos a los diferentes actores entrevistados que, en caso de conocerla, especificaran su nombre y funciones. Por otro lado, observamos el funcionamiento y la documentación elaborada e implementada por la misma durante el período 2000-2006.

Por los resultados obtenidos, si bien se observa cierto reconocimiento de esta dependencia por el apoyo brindado a las facultades en los procesos de evaluación de las carreras, cuestión que manifestaron algunos directivos, el 50% de los entrevistados no reconoce la existencia de una oficina o dependencia central de evaluación que coordine o dé lineamientos en los aspectos institucionales.

En cuanto a los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la universidad se concretan, aunque no siempre, según los lineamientos o intervención directa de esta dependencia (Mujica, 2008).

La intención de instalar una cultura de la evaluación fue manifestada por las autoridades de la universidad, -como el rector lo ha expresado durante el primer proceso de autoevaluación (2000-2001); observamos que esta decisión no se ha mantenido en un rol protagónico a través del tiempo. No se ha apreciado a la evaluación como "práctica continua".

Las respuestas de los actores hacia los procesos de evaluación

Si se tiene en cuenta que la intención de instalar cultura de la evaluación es decisión del nivel máximo de gobierno de una institución, varios son los elementos que deben estar estratégicamente articulados para lograrlo: la decisión política claramente establecida, su manifestación en cada una de las medidas de gobierno y la adhesión a la misma por los diferentes actores.

En este sentido señala Tamayo Sáez (1997) que las estrategias emprendidas por los actores pueden dar lugar a efectos negativos en el proceso de implementación de un programa. Entre las más importantes se destacan: disipación de los recursos de los programas, disipación de los objetivos del programa, resistencia al control de la conducta de los participantes, pérdida de energías.

Las respuestas de los actores hacia estos procesos de evaluación pueden clasificarse en respuestas de *adaptación plena (aceptación de fines y medios de la evaluación)* y de *resistencia sistemática (rechazo de medios y fines)*. Entre estas posturas encontramos posiciones intermedias como expresa Camou (2007): *resistencia pasiva* y *adopción pragmática* hacia los procesos de evaluación.

Ahora bien, según, explica este autor, de no encontrarse los mecanismos adecuados y los recursos oportunos, un número significativo de actores podrá deslizarse hacia una aceptación meramente ritualista de los procesos de evaluación, ya sea para evitar conflictos o para obtener otro tipo de fines.

Por los resultados obtenidos, reconocimos en las respuestas de los actores que intervinieron en los procesos de evaluación dos tipos de actitudes: una vinculada a la concepción de la evaluación como un trámite a cumplir y otra ligada con la mejora continua.

Asimismo, observamos otras posiciones que se alinean dentro de una estrategia pragmática, instrumental, formalista o ritualista respecto a los procesos de evaluación.

También en nuestro análisis identificamos actitudes, en el marco de las posiciones intermedias, que denominamos de "aceptación parcial" (Mujica, 2008) hacia los procesos de evaluación.

Con miras a ejemplificar lo anteriormente expuesto, resulta interesante la intervención de un directivo (decano) de una de las unidades académicas quien opinó: "*Sí es posible* (evaluar la calidad) *pero es necesario desburocratizar los modelos* (…) *Los docentes pensaban que los administrativos llenaban las planillas y así se hacían las cosas.*" Esta nueva categoría "*aceptación parcial*", se manifiesta en la posición de actores que aparentemente asumen una actitud positiva frente a la evaluación pero se quedan sólo en aspectos burocráticos. Asimismo, otro decano expuso (con respecto a la autoevaluación de la universidad) que, este proceso puede ser visto como ayuda para ordenar cuestiones administrativas como las "*memorias institucionales*".

También encontramos otros posicionamientos de los actores que se manifiestan a través de una suerte de apatía hacia estos procesos, tal es el caso de un nexo técnico que expresó en relación a la acreditación: "*La gente quedó adherida o resignada, según el caso, al sistema*".

Analizando los datos obtenidos podemos inferir que pueden darse dos situaciones:

> Situación A: en la universidad y en algunas facultades que no han sido sus carreras afectadas (al menos las de grado) a procesos de acreditación, los actores conciben a la evaluación como un juego que se juega una vez, en términos de Camou (2007), porque los procesos de autoevaluación se han vivido como únicos.
>
> Situación B: en las facultades con carreras

(de grado y posgrado), que han sido afectadas a procesos de acreditación de CONEAU o de evaluación externa de organismos internacionales por ejemplo, los que certifican laboratorios en el caso de las ingenierías, en estos casos, observamos que un proceso de evaluación es percibido como "un juego que se volverá a jugar". Asimismo, algunos de los actores entrevistados manifiestan sus actitudes hacia los procesos de evaluación en forma de "adhesión resignada" por miedo a las consecuencias de "no acreditar", o "porque no queda otra"

Podemos afirmar entonces, junto con Camou (2007), que la participación y voluntad de los actores marcan la dirección de los procesos de evaluación: ya por "adopción pragmática", o bien la "resistencia pasiva".

Vinculación de los resultados con las etapas de la calidad

A través de los resultados obtenidos vinculamos el caso de la universidad estudiada con la segunda etapa de la calidad", Durand y Gregoraz, (2005), (Tabla 3: Etapas o estadios de la cultura de calidad universitaria). En esta denominada como *resolución de problemas,* el foco está puesto en la identificación y posterior corrección de los problemas detectados así como en la eliminación de los errores. En la institución se establecen estrategias de corrección de acuerdo a cada problema puntual, con dificultad para llevar un registro de las mismas y establecer procesos de aprendizaje frente a los errores. La motivación suele responder a demandas internas que dan lugar a la elaboración de resultados para presentar informes periódicos a las autoridades. En esta etapa, también el uso de las herramientas tecnológicas de soporte de datos puede ser más sofisticado, que en la etapa anterior.

Al relacionar los resultados con las etapas o estadios de la calidad en las facultades vislumbramos dos situaciones:

Situación A: Facultades con carreras de grado que no han atravesado por procesos de acreditación y carreras de posgrado que han transitado por estos procesos. En necesario aclarar que algunas facultades de la universidad no poseen carreras de posgrado. Algunas carreras de posgrado no han sido acreditadas, sin embargo la totalidad de los doctorados que se dicta en la universidad han sido acreditados.

Al poner en diálogo los resultados obtenidos con las etapas de la calidad podemos suponer que la mayoría de las unidades analizadas se encuentra en la primera etapa, denominada como "trámite a cumplir" donde la evaluación es vista todavía por sus miembros como un procedimiento formal y burocrático, donde los procesos sistemáticos de evaluación son escasos y en donde las herramientas tecnológicas tienden a ser simples y poco utilizadas.

Dentro del grupo de las facultades en situación A, encontramos una excepción dada por una facultad de reciente creación y pequeña, la cual si bien no ha pasado por procesos de acreditación, igualmente presenta una cultura interna menos rígida y más abierta a los procesos de mejora. A nuestro entender, estas características tienen relación con la conformación de un claustro docente integrado en su mayoría por profesores jóvenes y con mayor formación pedagógica. En consecuencia, esta unidad podría ser incluida en la segunda etapa, la denominada "resolución de problemas". No obstante, no creemos observar condiciones para que se encuentre transitando el pasaje hacia una nueva etapa o estado posterior.

Resultados de la segunda investigación período 2007-2009

En este apartado se presenta una vinculación de los resultados de ambos trabajos y se ponen en relación con las etapas de la calidad universitaria.

Al ampliar el estudio (Michati y Mujica, 2009) observamos que la mayoría de las facultades transitan la situación A, en consecuencia conciben a la evaluación de la calidad como "trámite a cumplir".

En el caso de las facultades que transitan la situación B (con carreras de grado y posgrado que pasaron por procesos de acreditación), inferimos, que éstas tienen mayor grado de "autoconciencia" acerca de sus fortalezas y debilidades y manifiestan mayor facilidad para relatar su "historia institucional". En este sentido, algunas de estas unidades han dejado atrás la primera etapa de maduración de la calidad para avanzar hacia la segunda etapa del enfoque de la calidad o bien de resolución de problemas (Durand y Gregoraz, 2005).

Al seleccionar los casos partimos del supuesto que en las Facultades antiguas en la universidad, se instalan y cristalizan mecanismos de fuerte resistencia a los cambios. Sin embargo, identificamos excepciones dentro del grupo B, al igual que en el A. En este último caso, una unidad antigua y tradicional que aún luego de atravesar procesos de acreditación, seguía demostrando resistencia general hacia los procesos de evaluación y acreditación. Podría suponerse que el hecho de contar con un 25% de docentes mayores a 75 años, y con poca formación pedagógica, puede haber sido un factor crucial a considerar en este sentido. No obstante, debido al liderazgo de los directivos y el proceso "forzoso" de acreditación externa, podríamos sostener que hoy se encuentra con mayores probabilidades de avanzar en las etapas de la calidad.

En conclusión, someterse a procesos de acredi-

Tabla 4: Vinculación del caso de estudio con las etapas de la calidad

NIVEL DE LA INSTITUCIÓN	ETAPAS O ESTADIOS DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN CALIDAD UNIVERSITARIA			
	Primera etapa Trámite a Cumplir	Segunda etapa Resolución de Problemas	Tercera etapa Evaluación como Control	Cuarta etapa Mejora continua
Universidad		X		
Situación de Facultades A	X			
Situación de Facultades B	X	X		

Fuente: Mujica (2008)

tación ha contribuido, en alguna medida, a la maduración de la "cultura de evaluación" en estas facultades, debido a que se han visto obligadas a incorporar y mejorar la infraestructura y las herramientas tendientes a la implementación de los diferentes procesos de evaluación realizados. Asimismo, han tenido que incorporar o mejorar soportes informáticos tendientes a la recolección de datos, y se han visto en el desafío de realizar un proceso de sensibilización de los docentes con respecto a la evaluación mediante la práctica sistemática de la misma.

En la Tabla 4 establecemos vinculaciones entre la Universidad y a las Facultades en situación A y B, con las etapas de la calidad en que se encuentran.

Como se observa en la Tabla 4 la universidad y las facultades en situación B se identifican con elementos de la segunda etapa de la calidad siendo estas últimas las que se encuentran con posibilidades de avanzar hacia la siguiente etapa.

En el caso de las facultades en situación A éstas transitan la primera etapa de la calidad.

En consecuencia, la consideración de los procesos de evaluación se encuentra ligada a las estrategias que asumen los actores para alcanzar un estado de "equilibrio progresivo" hacia el avance a una siguiente etapa de la calidad en pos de lograr la mejora continua o bien estancarse o inclinarse hacia un estado de "equilibrio regresivo"

Finalmente, esbozamos a continuación, algunos resultados parciales del trabajo que han sido clasificados en forma de dificultades u oportunidades en relación a la instalación de la cultura de evaluación universitaria conforme a los elementos de señalados por Kells (1995): infraestructura y atributos de la cultura de la evaluación.

Por un lado, en lo referido a la infraestructura, según los resultados observamos en la universidad dificultades en los mecanismos de evaluación, en la falta de sistematización de las diferentes actividades y en la estructura administrativa que da soporte a la evaluación. En cuanto a las oportunidades para instalar la cultura de la evaluación, la universidad ha realizado evaluaciones puntuales durante 1995 y 1999 y se ha autoevaluado durante el período 2000-2001. Actualmente se está desarrollando un segundo proceso interno. La institución cuenta además con una dependencia dedicada a evaluación, un sistema informático y otras herramientas de gestión de la evaluación a nivel central y unidades académicas.

Por otra parte, en relación a los atributos de una cultura de la evaluación universitaria hallamos dificultades en la escasa formación de directivos en procesos de evaluación y en la difusión de la información sobre los procesos de evaluación ya que estos son considerados como reportes entre sectores y dependencias, concepción que dificulta la visión de la evaluación como proceso de mejora.

En cuanto a las oportunidades la evaluación institucional tuvo una valoración inicial doblemente importante que dejó sentada su impronta: tuvo un liderazgo político a máximo nivel –rectorado-, y logró representatividad en cuanto a la participación de miembros de todos los estratos de la universidad. Asimismo, las facultades que pasaron por procesos de acreditación especialmente de sus carreras de grado (el 100% de las unidades) evidenciaron mayor facilidad para contar "la historia institucional" y, en todos los casos los actores de estas unidades mencionan conocer los planes de mejora de sus carreras. La concepción de los procesos de evaluación de esta universidad se vincula con la segunda etapa de la calidad, como hemos mencionado anteriormente, ya que en palabras de un directivo con

estos procesos "*Se detectan problemas se mejoran procesos, se establecen políticas (…)*"

Estos datos podrían también interpretarse como efectos directos e indirectos del aprendizaje a nivel organización que generaron los procesos de evaluación en la universidad. En el primer caso, como efectos directos, observamos la presencia de elementos de evaluación como la dirección de planeamiento estratégico, también herramientas de gestión de la cultura de evaluación como el proyecto institucional, un plan de actividades académicas. De igual modo, los actores expresaron posiciones favorables respecto a estos procesos (de autoevaluación) como manifiesta un directivo "*con estos procesos se mejoran las cosas*", o en palabras de Kells (1995, p. 23) "*la universidad es consciente de sus intenciones declaradas metas, objetivos y es reflexiva en cuanto a su funcionamiento, su mercado y sus logros*". En el segundo caso, como efectos indirectos, consideramos que la participación (conocer las reglas de juego) e involucramiento de los actores en estos procesos, genera compromiso y acciones de cooperación con la institución, lo cual facilita el trabajo sostenido en el tiempo a tal punto que, en numerosos casos, estos mismos actores se constituyeron en equipos técnico- operativo, que colaboraron en tareas de evaluación en distintas unidades académicas.

Si bien, hallamos indicios de una incipiente cultura de la evaluación en la universidad (Michati y Mujica, 2009), observamos una evidente dificultad para trabajar en la continuidad de la mejora o como expresa Kells (1995), en la disposición permanente de los miembros para los procesos de evaluación.

Cabe destacar que sería interesante indagar en qué medida"el juego de la evaluación externa" (autoevaluación institucional y acreditación de carreras) podría capitalizarse o vivenciarse como aprendizaje organizacional.

Discusión Final

El haber hallado indicios de cultura de evaluación, identificados en forma asistemática y aislada, nos anima a pensar en cómo hacer sostenible y sustentable estos dispositivos de mejora vinculados a los procesos de evaluación que se llevan a cabo en esta universidad.

Las dificultades que se presentan en función de la continuidad de las prácticas evaluación, podrían relacionarse con vacíos, rupturas, fragmentaciones que componen la trama del tejido de las instituciones, manifestándose en la pérdida de la noción de "comunidad", en su dimensión de cultura relacionada con los modos de pensar y de unir a sus miembros, creencias, valores y tradiciones que tienen en común.

En este sentido, en el caso de los sistemas universitarios se manifiesta una creciente fragmentación: por un lado, impone la visión de la educación superior como un bien privado, sujeto al análisis económico y la lógica del mercado. Por otra parte, la crisis de credibilidad de la dirigencia política se ha extendido al modelo que caracterizó a la universidad latinoamericana. Una consecuencia directa es la falta de participación y compromiso de los integrantes de la comunidad universitaria en la dinámica de la sociedad. La actuación docente y la formación en las ciencias de la educación nos llevan a concebir el proceso educativo no como fenómeno puramente individual sino contextualizado en una comunidad de aprendizaje (Durand y Pujadas, 2004)

Una comunidad consolidada -explican estos autores- ya sea como sociedad política o en las instituciones intermedias como la universidad, hace inmediata referencia a un elemento unificador, un fin compartido, una misión aceptada, que se expresa en la noción de bien común. Por el contrario, una sociedad fragmentada pone en evidencia la pérdida de ese factor aglutinante.

En este sentido, creemos que lo que hace falta son universidades de gestión pública, privadas y oficiales, renovadas en su cultura institucional y misión.

Los autores recientemente mencionados sostienen que se trata de contribuir a la solución de uno de los problemas como el de concebir a los estudios universitarios como un bien privado, en provecho propio, con una visión individualista y sin atender al bien común. Esta visión no reciente, ni fruto del modelo neoliberal (aunque éste lo exacerba), tampoco es exclusivo de las instituciones privadas, como se puede observar al analizar la composición sociológica de los egresados de las universidades estatales: "la universidad ha reproducido algunos fenómenos que se dieron en la sociedad. Hoy se encuentra muy atenuada la movilidad social ascendente que la universidad supo dar. Más del 50 % de los egresados provienen de hogares con estudios terciarios (...) la exclusión por cuestiones económicas se da en todo el sistema educativo" (Pugliese, citado en Durand y Pujadas, 2004; p.9).

Coincidimos con los autores recientemente citados en que la universidad, pública y privada, no escapa a esa crisis, y como protagonista central de la nueva sociedad del conocimiento tiene que asumir su responsabilidad en la promoción de una transformación de fondo en la cultura cívica y convivencia social.

Sin dudas, esa nueva cultura, con las múltiples variantes que una sociedad diversa puede presentar, requiere la promoción del "comportamiento ciudadano" en las organizaciones, que se expresa en unos principios básicos de respeto a la ley, preocupación por bienes que van más allá del propio interés, e

involucramiento y participación en la marcha de la propia institución.

La fragmentación que se presenta con la lógica del conocimiento como bien propio y por la indiferencia ante el bien común, condiciones necesarias para que la idea de comunidad se desvanezca y se dificulte generar cultura, en nuestro caso cultura de evaluación.

Para concluir, nos preguntamos por los dispositivos, como estructuras, mecanismos, elementos individuales y colectivos que propicien la participación de los actores, atiendan a sostener procesos de mejora, fortalezcan la calidad de los vínculos y el "bien estar" en las instituciones y procuren recuperar el diálogo como principal elemento o herramienta de la convivencia social.

Referencias

Camou, A (2007) "Los 'juegos' de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y Universidad" en Krostch, P., Camou, A. y Prati, M. (Coords.). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. (pp. 29-68) Prometeo Libros.

Campos, S. (2007). *Acreditación de las carreras de Medicina ¿Formalismo o mejora institucional?* Tesis de Maestría no publicada, Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Argentina.

Durand, J. & Gregoraz, D. (2005). Improving Institutional Quality trough Knowledge Management Techniques. *Memories of the 27th Annual Eair Forum*, -pp.1-28- University of Riga, Latvia-Letonia, August, 31th, 2005.

Durand, J. y Pujadas, C. (2004). La dimensión comunitaria de la universidad en una sociedad fragmentada. Memorias del IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación",-pp.1-11- Universidad Nacional de Tucumán, 6 al 9 de Octubre.

Kells, H.R., "Sistemas de evaluación nacional y de autorregulación universitaria: sus implicancias para Argentina", en Evaluación Universitaria. Memorias del II Taller sobre experiencias de evaluación universitaria, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Tomo I, 1995.

Michati, M. y Mujica, M. G. (2009). Procesos institucionales de evaluación en la universidad argentina. *Memorias del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La universidad como objeto de investigación*, -pp. 1-17 - 12 al 14 de Noviembre, Universidad Nacional de Córdoba.

Mujica, M. G. (2008). *Procesos institucionales de evaluación en una universidad privada argentina*. Tesis de Maestría no publicada, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Argentina.

Tamayo Sáez, M. (Comps.). (1997). *El Análisis de las Políticas Públicas*. Madrid: Alianza Editorial.

El aprendizaje para integrarse a una forma de vida ciudadana

The citicien way of life and the learning about it

William R. Daros
Universidad del Centro Educativo Latinoamericano[1]

Resumen

Haciendo referencia a la parcialidad que suele atribuirse a la finalidad del proceso educativo, el autor, sin esperar el descubrimiento de valores universales, propone partir filosóficamente, de una educación que propicie el valor de la vida humana y social como universalizable. En el siglo XX, la autonomía individual y local, ha constituido la finalidad del proceso educativo, sustituyéndose, en parte, el fin de preparar al ciudadano y a la sociedad para bienes comunes. Se reflexiona, pues, acerca de la propuesta para la adquisición de una forma de vida humana que nos identifica, y que no excluye las diferencias, dentro del contexto de la ciudadanía. El aula es pensada como una sociedad que nos inicia en una particular forma de vida. El autor hace manifiesto el desarrollo de las fuerzas personales que esto requiere, y expone las paradojas que conlleva la enseñanza escolar. Se analiza brevemente las formas de entender la función del Estado y la utilidad de fomentar las actitudes de participación, deliberación, espíritu de diálogo y colaboración, como indicadores de una forma de vida humana y social universalizable para preparar a los futuros ciudadanos para un contexto democrático, siempre en construcción.

Palabras clave: educación, forma de vida humana, valor universalizable, democracia

Abstract

The aim of the educational system is frequently partial. On the contrary, in this article will argue in favor of maintaining a philosophical consideration of the human and social live as a universal value. In the XXth century, the personal and local autonomy has become the goal of educational process,

Correspondencia con el autor:

William R. Daros, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano - Av. Pellegrini 1332 (2000) Rosario, Argentina. Email: daroswr@yahoo.es

El presente artículo es parte de un trabajo mayor titulado Libertad e igualdad ¿para qué educar?, logrado gracias a una beca que otorgara la Universidad Adventista del Plata (UAP: Entre Ríos, Argentina).

© 2011 Irice (Conicet – UNR), ISSN: 0327-392X

without taking into consideration the social and civic formation oriented to collective goals. The author analyses an educational project based on the acquisition of a human form of life that accepts plurality and diversity, without excluding differences within a citizen frame. The classroom is thought of as a society that introduces us in a particular way of living. The author shows the personal strength that this process requires, and the paradoxes that are revealed in the scholar context. The article also examines the different forms of interpreting the State's educational policies and the utility of promoting social participation, deliberation, dialog and collaboration, as signs of a universal human and social life, in order to prepare citizens for future democratic contexts, always in construction.

Keywords: Education, form of human live, universalized value, democracy

Aprendizaje humano

Desde la época de la revolución francesa, se suele distinguir -no sin razón-: a) la instrucción de b) la educación. La instrucción (*in–struere*) implica una construcción interior en el ámbito del conocimiento. La educación, por su parte, conlleva una carga conceptual mayor: supone un aprendizaje o adquisición de una forma habitual de vida humana, la cual implica también la vida social. Si bien el concepto de "aprendizaje humano" es complejo, aquí lo entenderemos como una forma, adquirida y habitual, en la cual las personas, aun con sus limitaciones, des-arrollan sus capacidades de sentir, conocer y decidir, guiados por el valor supremo del amor a la vida individual y social (Daros, 2004).

Exceptuando los mecanismos biológicos que consideramos innatos, *toda nuestra vida humana depende del proceso de aprendizaje*. Nuestras sociedades han puesto toda su preocupación en el aprendizaje de conocimientos (lo cual tiene su parte de verdad, pues él es el instrumento para generar todo otro tipo de medios y recursos); pero también son indispensables aprendizajes de modos de actuar, comportarse y vivir humanamente.

> Un análisis a fondo de la sociedad y la política contemporáneas debería explicar, entre otras cosas, la razón por la que se ha vuelto tan difícil lograr un crecimiento y desarrollo personales; porqué vive nuestra sociedad obsesionada con el temor a madurar y envejecer; porqué las relaciones interpersonales se han vuelto tan frágiles y precarias (Lasch, 1999, p. 35).

Frecuentemente la finalidad del proceso educativo fue reducida en su alcance, parcializada en su extensión: unos la redujeron a hacer del hombre un pensador o constructor de conocimientos; otros a desarrollar unilateralmente la afectividad, o la voluntad obstinada; otros pretendieron conducir ideológicamente a los educandos; no faltaron los que concibieron al ser humano como a alguien a quien había que salvar su alma; otros cuya preocupación, por el contrario, se centró en el desarrollo físico y corporal, etc. (Arostegui y Martínez Rodríguez, 2008; Bourdieu, 2002; Campanini, 2010; Filmus, 1999; Solís, 2008; Torre, 1999).

El hecho es que nacemos en una sociedad con personas que ya tienen una forma de ser y obrar; y ella, al nacer, nos inscribe como ciudadanos, registrando nuestra identidad. En este contexto, el problema que se nos presenta reside entonces en llegar a ser plenamente lo que ya potencialmente somos, esto es, efectivamente ciudadanos. Ser ciudadanos no es sólo ser habi-tante de una ciudad (*civitas, homo civilis*); sino etimológica y realmente socio (*socius, sequere*), empeñado en seguir una forma cooperativa de convivencia humana. Esta convivencia humana no es una convivencia automática, guiada por reflejos físico-químicos (como sucede con las hormigas); sino participativamente consciente y libre. Este es el objeto fundamental del *aprendizaje* que pretende ser *humano*: un aprendizaje, a la vez, afectivo e intuitivo, individual y socializado, consciente y libremente cooperativo.

El aula: sociedad de aprendizaje

El aula es el lugar adecuado para la reflexión constante acerca de lo que nos constituye en socios. Es el lugar para reflexionar sobre la jerarquía de valor que se le otorga tanto a la persona como a la sociedad, en vistas a orientarnos con relación a la educación para el desarrollo integral e integrador de la vida humana, tanto para la persona individual como para su dimensión social, según la sociedad en la que ella vive.

Se ha dicho -polemizando contra determinadas posiciones multiculturalistas-, que la misión esencial de las instituciones escolares es *crear un público que comparta valores comunes universalizables,* por encima de sus particularidades. No esperemos encontrar valores universales: es suficiente con que sean universalizables, esto es, aceptables amplia y libremente, con el transcurrir del tiempo, posibilitando sociedades incluyentes.

La escuela, entonces, educa si posibilita el aprendizaje de valores de convivencia universalizables.

La sociedad requiere que se preparen personas que sean socias en la convivencia. Ella tiene como finalidad la *integración y socialización política de los ciudadanos*, superando (no suprimiendo) sus contextos locales, étnicos o familiares. El aprendizaje escolar es, en buena parte, en los niveles primarios y de educación general, el lugar específico para la adquisición de conductas adecuadas a una vida armónica, considerada humana y social, en cada cultura y tiempos determinados.

Hoy los grandes relatos de la modernidad -que otorgaban identidad social al proyecto educativo y las bases ideológicas que lo sustentaban- han sufrido un claro debilitamiento y cuestionamiento por sus *promesas no cumplidas.* Por ello, se requiere una reflexión continua, vigente, de la misión de educación para con la ciudadanía: esto supone aprender a vivir en común, sin impedir las formas personales de vida (Sagastizabal, 2006; Siede, 2007).

Los valores propios del dominio social común (libertad, imparcialidad en la justicia, ciudadanía) pueden llegar a distorsionar la preparación para la ciudadanía, por la *introducción exagerada de elementos del mercado,* desplazándose hacia el consumo más que hacia la solidaridad y la redistribución equitativa. Por el contrario, tanto la pobreza injusta, como la actitud hacia una vida primeramente hedonista recurriendo a la corrupción y al delito si fuese necesa-rio, generan una difícil forma de vida social, que carece por completo de una jerarquía de va-lores capaces de generar personas con actitudes y acciones constructivamente humanas.

Las instituciones educativas -si se empeñan en serlo- implican el aprecio, en cierto modo idealista, por un mundo mejor o mejorable. En este contexto, los que componen el aula (alumnos, docentes, y el entorno institucional y social que llevan insertos estos actores) como sociedad de aprendizaje requieren una constante reflexión sobre ella misma: sobre el necesario respeto a los demás y hacia ciertos valores como la verdad y la justicia sin los cuales la vida social es imposible. Aprender esto es el valor fundamental del aula como lugar social democrático de aprendizaje. La familia es ya la primera matriz de una forma de vida social; la escuela la prolonga y en ella es importante no sólo aprender saberes, sino una forma de vida social compartida. Toda sociedad implica un sistema de valores, de estilo de vida, de mando y de obediencia organizada y reformulable (Vasanvallon, 2008; Campanini, 2010).

La democracia es una forma de vida con un poder parlamentario que no puede estar ausente en el aula -considerada también y principalmente matriz de aprendizaje social-, como momento de constante discusión crítica (esto es, haciendo relevantes las diversas perspectivas e intereses desde los que se juzga y actúa). Por ello, el aula es, también, una forma de vida con poder de enjuiciar en lo que se refiere a los conocimientos sociales, teniendo presente la carta fundante (Constitución) de la sociedad en la que se vive.

Los aprendizajes formales, aportan el aprendizaje del elemento de coherencia que conllevan las conductas sociales racionales. Pero, además, el aula es una sociedad políticamente organizada, con un gerente (maestro o docente) que debe posibilitar que los participantes lleven a cabo la tarea de aprender ante todo la convivencia social y los saberes en los que esa cultura se sustenta. El aula no es, por lo tanto, primeramente un lugar de diversión (para esto hay lugares específicos); sino de adquisición esforzada de una forma de vida sistematizada, con represen-tantes del poder del conocimiento (fuentes, docente, cultura vigente) y con aprendices que desean saber de qué se trata esa administración de poder del conocimiento y del actuar sociali-zados, como lo son las ciencias y conductas consideradas válidas.

Aprender posibilitando la construcción de la ciudadanía

La concepción social de la persona en la modernidad ya no es la actual. El siglo XX, mientras preparaba una globalización en el sector económico, fogoneaba la autonomía individual y local, sustituyendo la prioridad del ciudadano y de la sociedad con bienes comunes. El ciudadano posmoderno surge redefinido como individuo que se realiza a sí mismo mediante actos de elección, siendo libre y autónomo en la medida en que intenta dar un sentido a su vida a través de sus elecciones (Apple, 1996; Bauman, 2010).

No es una “paradoja actual de la escuela laica” el que una institución que *pretendía la construcción de una identidad común*, se vea obligada crecientemente a reconocer las *identidades diferenciadas,* religiosas, culturales o étnicas. Esto indica que la idea de identidad se ha vuelto más compleja: la idea de identidad no excluye las diferencias, la diversidad parcial, dentro del contexto de la ciudadanía. Los ciudadanos son socios y como tales, son libres y socios al mismo tiempo: participan de elementos comunes y elementos diferenciales (Bermejo, 2011).

Ya no es necesario que las instituciones escolares tengan dicotómicamente una visión laica o una visión religiosa. La ciudadanía, en el clima del multiculturalismo actual, se construye sobre las diferencias de creencias; respetándolas, pero buscando *valores comunes* superiores a aquellos que explicitan solo las diferencias, apreciando la convivencia como el valor prioritario.

Se ha dicho que estamos asistiendo a cambios significativos en la forma en que el Estado debe hacerse cargo de la educación de los ciudadanos, y cambiar el modelo surgido en la postguerra con el Estado de Bienestar (*the Welfare State*). En una época de recesión progresiva de las funciones del

Estado de Bienestar en educación como fueron las últimas décadas del siglo XX, se fue introduciendo progresivamente en las políticas educativas de los países occidenta-les, una lógica de autonomía, que favoreció la elección de los padres (*school choice*), unida a una liberalización de los servicios públicos, que cambió el papel del Estado. A su vez, disminuyeron, mundial y cínicamente, las políticas sociales de redistribución social e integración de los grupos más vulnerables, lo que ha provocado un creciente número de excluidos socialmente y casi analfabetos, en la comprensión de lo que significa una sociedad humana.

Y aunque ya no se trata del viejo conflicto entre escuela pública y privada, no obstante, hoy parece introducirse la competencia en todos los centros educativos, haciéndoles doblegarse a las exigencias del valor del mercado: la oferta se hace diferenciada para favorecer la demanda educativa. Mas, aún en este caso, la misma competencia exige elementos, códigos o reglas morales de respeto común, sin los cuales la competencia misma no puede funcionar.

No son las estructuras básicas de una democracia las que le dan fuerza y estabilidad, como se creyó durante mucho tiempo; éstas constituyen sólo el esqueleto democrático, pero son las virtudes cívicas y la *participación activa* de sus ciudadanos las que dan alma y vigor democrático a las instituciones. De ahí la importancia del cultivo de la educación para la ciudadanía, a partir de aulas que sean sociedades de aprendizajes críticos, adecuados gestadores de una for-ma de vida democrática.

Educar para la democracia es educar ya en la democracia; educar para el ciudadano es consi-derarlo ya con posibilidades de serlo. Mas esta educación es un proceso: su logro no siempre está asegurado. El proceso de educación requiere que *las personas se esfuercen, se exijan, conozcan las consecuencias de sus actos y sean responsables de ellos.* Requiere derechos y deberes ya desde la escuela.

Como también lo han mencionado Gutmann (2001) y Bolívar (2006), un sistema de educación social puede justificarse y ser sostenido por la sociedad si tiende a que los estudiantes puedan aprender las competencias y responsabilidades que necesitarán para el ejercicio de una real ciudadanía democrática.

Ya no son suficientes tener instituciones y procedimientos democráticos. Es preciso, básicamente, una ciudadanía educada en un conjunto de valores y hábitos que les induzca a jugar un papel activo en la defensa de lo que los constituye como socios civiles: se trata de educar para la asunción de los valores mínimos establecidos en la Constitución y en las leyes coherentes con ella.

En las sociedades actuales, la búsqueda del ejercicio de la ciudadanía va unida a la admisión y respeto de las diferencias en las visiones locales e individuales de una vida buena. Mas sigue siendo una no leve dificultad hacer congruentes los valores cívicos comunes que constituyen el currículum escolar, de modo que no entren en contradicción, sino más bien integren las diversas perspectivas de cada grupo étnico o cultural.

En este contexto importa que los estudiantes conozcan la necesidad de participar en la elaboración de un marco de referencia para la convivencia escolar. Cuando el contrato escolar se realiza participativamente, cada uno sigue siendo soberano aún obedeciendo las normas que él contribuyó democráticamente a establecer. La institución escolar misma no es, por otra parte, ajena a la sociedad, sino parte de ella y partícipe en la construcción de las normas sociales, como también lo son -en una democracia- las familias y las instituciones intermedias.

El logro de la convivencia ciudadana es una cuestión cultural, donde importa trabajar los conflictos, la resolución de problemas, la asignación de responsabilidades, las estrategias, los límites, las acciones reparadoras, las sanciones y los modos de negociación y mediación en los casos de incomprensión de problemas intelectuales y conductuales.

El proceso educativo en cuanto proceso crítico y fuerza moral en un contexto social

El proceso de educación formal -que es aprendizaje de habilidades y valores sociales- posee varias debilidades, y el fortificarlas no resultará una tarea fácil. Ella implica enfrentar y superar: a) la debilidad que manifiestan los aprendices para la concentración analítica y prolongada ante los problemas (dotados ahora de una atención dispersa o plurifocal contemporánea: ver tv, escuchar música, atender el teléfono y estudiar), b) la debilidad de voluntad para resolverlos (inclinada más bien hacia el placer presente o inmóviles ante la carencia de intereses); c) debilidad que se manifiesta en una equivocada idea de la educación entendida sólo como juego; d) debilidad que se expresa en la falta de exigencia y esfuerzo para un prolongado proceso lógico y para la abstracción que haga manifiestas las consecuencias y los defectos de los sistemas (sociales, económicos, políticos, etc.); debilidad que se manifiesta en una carencia de sentido histórico que lleva a una carencia en la comprensión de lo que ha sido o puede ser la Humanidad.

Las instituciones educativas no son islas en medio de la sociedad, sino que trabajan sobre las personas ya socializadas y deben proseguir esa tarea fundamental de preparar a los socios civiles para una mejor y eficiente participación en su sociedad, realizándose también como personas. En una sociedad, con primacía de la comunicación y de la insignificancia (Castoriadis, C. 1996), las instituciones

educativas no pueden ignorar este punto de partida.

Ahora bien, una actitud crítica implica la conciencia de criterios o medidas, para distinguir lo que se pretende criticar. Criticar no es gritar, ni exponer los propios puntos de vista; sino relacionar, confrontar, tomar conciencia de las diferencias e intenciones morales subyacentes para poder fundamentar las decisiones (Torre, 1999).

Los educadores, comprometidos con la forma de vida y de gobierno democrático, se hallan entonces, ante la disyuntiva entre reconocer la diferencia entre vivir el mundo cotidiano (la aceptación de que al mundo lo construye la cultura oficial legitimada por los medios de co-municación, museos, cines, libros, periódicos, programas de televisión); y el vivir sociopolítico que requiere el sustento a través de la memoria colectiva de los procesos históricos, que son capaces de relacionar y distinguir los conocimientos y los sesgos ideológicos subyacentes. Todo ello implica reconocer que el ámbito donde se aprende es un espacio socializado y socializador complejo, con muchos aspectos ecológicos, científicos, culturales, sociales, económicos, políticos, ideológicos, etc. El aula es ya una sociedad para el aprendizaje sociopolitizado de personas individuales, pero siempre en un contexto social: allí tienen lugar las igualdades y las diferencias, propias de toda institución social (Nagel, 2006).

Aunque, pues, la docencia no debe proponerse imponer verdades, necesita buscarlas con los aprendices: esto implica, por un lado, un ámbito moral de libertad que haga posible esta búsqueda y, por otro, el reconocimiento de las reglas que rigen los saberes y conductas vigentes. Los valores morales (como el reconocimiento de la mutua falibilidad y responsabili-dad) son, sin embargo, una condición necesaria pero no suficiente para una vida social. Ésta implica también la decisión política de todos los socios participantes acerca de cómo constituir una sociedad, donde las personas sigan siendo libres, con derechos y deberes universalizables.

Según González Martínez (2006), los valores que con mayor frecuencia se mencionan -como inherentes al concepto de democracia- y que deberían trabajarse curricularmente como contenidos actitudinales y morales, son:

1)- *Libertad y responsabilidad* en la forma de pensar y obrar (como eje en que se finca la democracia) y justicia (como imparcialidad en la garantía por los valores de la vida, la relación y el desarrollo), lo que constituye la base de los derechos y deberes humanos y sociales.

2)- *Participación* (como posibilidad de diálogo abierto y crítico, y de resistencia a la frustración).

3)- *Pluralidad* (como aceptación de las diferencias y posibilidades de ser original).

4)- *Respeto mutuo* (en el diálogo, mediante la aceptación de los diversos puntos de vista, planteamientos y formas de vida, sin necesariamente estar de acuerdo con ellos).

5)- *Diferencias* (en tanto forma de ver a los demás como personas diferentes, pero con igual dignidad).

6)- *Valor cívico* (como virtud de alzar la voz en favor de una causa, ante las víctimas de la parcialidad, en favor de una opinión que creemos es correcta en situación de desventaja, aún con el riesgo de perder seguridad).

7)- *Solidaridad* (como relación persona-sociedad en la búsqueda tolerante del bien común).

8)- *Racionalidad comunicativa* (como discurso racional en un procedimiento democrático con el que se busca el interés común).

9)- *Humildad* (en tanto reconocimiento a aquél con quien discrepo y me convence con sus argumentos de la equivocación o parcialidad de mi postura).

Paradojas institucionales

Dado que la democracia es, en el mejor de los casos, una forma de gobierno elegida libremente por los socios que la adoptan, ella no puede ser impuesta, sin contradecirse.

Mas evitar las situaciones contradictorias no siempre resulta fácil. Se ha dicho que la experiencia educativa tiene institucionalmente un alto porcentaje de contradicciones. Ella, en efecto, según Rodríguez Zidán (2006):

a)- Tiene un origen casi de reclutamiento forzoso, pero pretende educar para la libertad.

b)- De institución jerárquica que es, pretende educar en y para la democracia.

c)- Como conductora heterónoma pretende desarrollar la autonomía.

d) Epistemológicamente jerárquica en sus saberes pretende educar en la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente.

e)- De sexista pretende educar para la igualdad de los géneros socio-sexuales.

f)- De pretendidamente igualadora mantiene mecanismos que favorecen el elitismo.

g)- De la búsqueda de la diversidad tiende a formar para competencias culturales comunes.

h)- De estar cargada de imposiciones pretende educar para la participación.

i)- De acrítica pretende educar para la exigencia democrática.

j)- De aparentemente neutral esconde una profunda disputa ideológica.

k) En un mundo donde reina la insignificancia (Castoriadis, 1996), pretende educar para valores fundantes.

Las situaciones paradojales pueden superarse con la presencia de maestros que, con un gran sentido de lo que implica aprender a vivir en democracia, posibiliten el involucramiento a sus estudiantes en una seria reflexión sobre temas actuales que se reflejan en los acontecimientos diarios de la sociedad circundante, en los que entra en juego o se atenta contra lo democrático.

Esto, a su vez, requiere de docentes con una gran personalidad democrática que no rehúyan encarar y discutir lo conflictivo en las aulas y lo conflictivo que es la situación misma de aula. Un estilo democrático de vida no es sinónimo de caos, sino de vida razonada y razonable con participación activa de los involucrados. En caso contrario, se logra formar sujetos amorfos e incapaces de enfrentar la lucha por el bien común, incrementando los conflictos. Esto conlleva también una nueva preparación docente, mucho más culta, capaz de diálogo y de gerenciamiento en las situaciones poco claras. Es un error creer que la escuela es la causa de todos los males sociales; pero también lo es esperar cambios sociales sin la participación del proceso educativo.

Quedan ahora más esclarecidas los dos grandes conflictos en los que se halla la concepción de las teorías (y sus consecuentes prácticas) acerca de *para qué fin se educa:* ¿para una finalidad que es idealmente elaborada sobre una concepción de lo que debe ser la persona y la sociedad? ¿O bien a partir de una finalidad elaborada sobre la realidad, históricamente condicionada para su perpetuación o mejoramiento?

El hombre es, al mismo tiempo, un compuesto de realidades y de ideales. Quien se halla cómodo con la realidad apostará a prolongarla; quien se halla incómodo con ella, debe pensar en cambiarla. En ambos casos, es la acción de los hombres lo que la constituye, ayudados de las ideas por las que optan en un determinado momento y circunstancias históricas.

En todos los casos, siempre se requiere el pensar para obrar con sentido y coherencia. Enseñar a pensar, a tener una vida recíprocamente justa, sigue siendo, en conclusión, el medio más universalizable tanto para la conservación como para el cambio de los procesos educativos y sociales.

Pero cabe advertir también que el proceso educativo es la base de la necesidad del Estado tecnocrático de realizar un orden social que lo mantenga en el poder. La tendencia del Estado moderno hacia un control político cada vez más eficaz convierte a la escuela en un instrumento de la sociedad (Houtard, 1999). En esta perspectiva, la escuela acaba por emparentarse con la burocracia, es decir, con un sistema reglamentado y controlable. Esta organización no sólo es la forma más legal y racional de ordenamiento, sino que asigna a la escuela el objetivo de colocar a cada uno en el papel conservador para el cual está “destinado” (Daros, 2005).

Una escuela crítica puede cumplir tanto el necesario papel de conservadora de la cultura, como la tarea de ser creadora de cultura (Daros, 1986). La misma sociedad exige, para su sobrevivencia conservar ciertos saberes, conductas y tecnologías, al mismo tiempo crear otros. Estos saberes, conductas y tecnologías, cambian rápidamente y urge aprender a aprender, esto es, aprender las formas de adquirir habilidades humanas para solucionar los problemas de cada tiempo y cultura.

Para una educación democrática en manos de los demócratas

Las personas sostienen al sistema y el mismo sistema sostiene a esas personas.

La democracia no es sólo una forma de gobierno; es también y principalmente *una concepción de vida* que prioriza: a) la participación de todos los socios en la elección de las formas de gobierno; b) el valor de la elección individual (libertad); y c) como medio, la igualdad de voto, matemáticamente igual, sin acepción de personas. La democracia prioriza el principio de elegir y ser elegido para ejercer el poder político, dentro de las condiciones que los socios han establecido por consenso a través de la concreción de las leyes y sus reglamentaciones. La democracia no es, pues, una igualación en todo sentido, sino un libre y racional reconocimiento de las jerarquías elegidas o toleradas. En este contexto, el aula no es ya la democracia en su pleno ejercicio, sino la preparación para participar luego en ella; como no es un laboratorio científico, pero sí una preparación para pensar creativa y lógicamente (Daros, 2004). La democracia sería plebeya si fuese sólo el voto de la mayoría, sin mediar el parlamento, esto es, la discusión previa a la elección.

El individuo y la sociedad no se excluyen, como no se excluyen la persona y el ciudadano, lo público y lo privado; por el contrario, son condiciones de posibilidad para el recíproco crecimiento: el Estado que surge de ellos debe tratarlos con igual consideración.

En un Estado (unificado e integrado por una Cons-

titución Nacional) caben muchas comunidades (que expresan formas de vida diversas dentro de lo constitucionalmente aceptado). La vida democrática es una forma de vida -en lo políticamente esencial- unificada por su constitución política, pero *pluralista en las formas de vidas privadas;* y es neutral respecto de la concepción de lo que es una buena vida que exceda lo considerado por la constitución política. En consecuencia, el contexto democrático, no exige una concepción religiosa de "hermandad", ni antropomórfica de la vida comunal, según la cual todos los ciudadanos deberían vivir de la misma manera, tener los mismos proyectos de vida o los mismos sentimientos en cuestiones que hacen a las vidas privadas (Dworkin, 2003).

Existe una continuidad (también con diferencias) y una interacción, entre el yo y sus circunstancias; entre la acción del hombre y la del ciudadano, entre la acción ética y la acción política; entre la esfera de acción privada y la pública, en todo lo que las primeras no afectan negando la posibilidad de las segundas y el mutuo enriquecimiento. En este contexto, una *comunidad* política (o sociedad civil organizada legalmente en base a algo en común) es más que una *sociedad* política (una asociación que busca beneficios mutuos).

Está claro también que cada socio es responsable de sus actos y no debe esperar vivir de la beneficencia, cuando él puede aportar al mantenimiento de la organización social. A la sociedad civil la hacen todos los socios con sus aportes y no debe ser confundida con una sociedad de beneficencia, o con las autoridades de turno y sus donaciones, las cuales generan las mal llamadas sociedades serviles; porque una sociedad requiere socios y ser socio implica libertad y participación en una tarea en común, con resultados análogos.

La democracia no es una forma o régimen de gobierno que se rige solamente por los votos de la mayoría. Este recurso es sólo parcial y práctico, útil para decidir formas temporales de actuar; pero no absolutamente de peso en otras cuestiones. La mayoría -aún siendo mayoría- no puede suprimir a la minoría, ni imponer una sola forma de pensar y obrar (Simón Rodríguez, 2010).

La democracia, en consecuencia, requiere de personas con autonomía (socios igualmente socios, conscientes, libres y responsables), que la sostengan y aprendan a sostenerla mientras la viven; pero también con una aceptación consensuada y recíproca de la diversidad de estilos de vida.

Se puede concebir al hombre y a la sociedad en diversas formas, -y en consecuencia y coherencia con ello-, con diversas concepciones de la sociedad organizada como Estado jurídico y político. Veamos sólo algunos ejemplos:

a) Como un *Estado autoritario* con socios gobernantes que abusan de la autoridad; que estiman poseer la verdad, confundida con ideología. El idealismo de Platón es un clásico en este sentido, como lo es el resignado escepticismo de Hobbes ante la capacidad de superación del hombre (Gray, 2001).

b) Otra concepción del hombre y del Estado considerado como la forma de organizar jurídicamente a la sociedad, se halla en creer que el *Estado y la escuela deben ser neutrales entre las distintas opciones de vida buena*, y deben preservar el derecho de cada individuo a elegir de manera racional entre ellas. La libertad es el valor supremo. El fundamento de esta concepción es que nadie tiene derecho a actuar en base a la consideración de que su concepción de vida buena es superior a la de otros.

c) *Estado convencionalmente situado.* Ante la dificultad de dirimir qué es verdadero o qué es absolutamente falso y negativo, la propuesta del liberalismo político de Rawls, como un Estado prescindente de problemas metafísicos, parte de considerar que sería bueno dejar de lado las verdades religiosas y los ideales de perfección humana, e intentar justificar las cuestiones más básicas de la justicia sobre un pacto social, fundamento ampliamente aceptable para todos si se supone un velo de ignorancia respecto de la suerte futura de cada socio. Por ello, el liberalismo político *no depende de tomar una posición acerca de la vida buena* y, consecuentemente, no aspira a enseñar a los niños cómo vivir autónomamente, puesto que este no es un requisito de buena ciudadanía. De ahí que este perfil de liberalismo político, situado en un pacto social, entienda que su postura se adecua mejor a la *diversidad social* que el liberal comprehensivo (del primer Rawls), el cual está comprometido con una concepción de la vida buena, como una vida de autonomía e individualidad.

d) Se puede pensar también al hombre y a la sociedad como originadores y sostenedores de un hombre y de una *sociedad estatal republicana*. La concepción republicana acentúa la división y el control mutuo de los poderes, la preocupación por las cosas públicas, para el servicio comunitario y el resguardo de la libertad individual en diálogo con los demás socios. La acentuación en las cosas públicas resalta el "respeto mutuo cívico" y hace referencia a tomar en serio las ideas de los otros. La idea republicana remarca la idea de preocuparse por preparar críticamente a los ciudadanos para la participación en la gestión y control de las cosas públicas, y no sólo en la libertad individual. El cultivo de la reflexión y de la crítica (la claridad de los criterios con los que se juzga) es un antídoto contra el escepticismo y el dogmatismo (Guichot, 2003).

Dado que no hay verdad dada, es necesario potenciar su búsqueda colectiva y racional, rechazando las pretensiones de quienes quieren no sólo *presentar* sus ideas y razones -propósito loable-; sino, además, *imponer* las suyas a los ciudadanos. La forma de gobierno republicana, federal y de régimen democrático implica una perspectiva contingentista, contextualista y falibilista de la realidad y del ser humano. Es esta falta de fundamentos, esta arena débil sobre la que se asienta la democracia, la que hace establecer esa estrecha vinculación entre democracia y educación, y la que proporciona la fuerza normativa, dentro de la pluralidad, para la educación.

Una educación democrática implica también una concepción del ser humano y de su forma social de vida. Ella puede reforzar y potenciar la deliberación presente en los grandes relatos; y acentuar los valores que la hacen posible: diálogo, participación, no discriminación, no represión absurda. Entendida así, la forma de gobierno de gestión democrática comporta una suerte de idealismo moral, puesto que contiene un modelo de ciudadano, un modelo de hombre racional libre y responsable, con sentimientos y pasiones; pero capaz de ordenar su vida, en el marco de la convivencia igualitaria en sus deberes y derechos sociales. Esto puede aprenderse y desde el aula.

Esta concepción, genera no solamente una forma de vida tolerante de otras formas de vida; sino, además, un reconocimiento de la presencia de una auténtica *diversidad* de grupos étnicos y sociales. Porque en el sistema de vida democrático, la verdad y la justicia social (concretada en normas jurídicas) se hallan en la existencia y respeto mutuo del ejercicio de la libertad responsable; la cual, sin embargo, es capaz de ponerse mutuamente límites y reconocer a los demás. En este contexto, una sociedad puede ser democráticamente justa con igualdad (jurídica, convenida y renovada por los socios) y con desigualdad no sólo real, física, (donde cada persona es realmente diversa de las otras), sino también jurídica con diversidad de derechos y deberes, según la condición social que se vive (derechos del niño, de la mujer, etc.).

Tanto por razones filosóficas (¿quién da garantías de poseer la verdad?), como por razones históricas (la historia ha sido ya testigo de los horrores que ha supuesto el afán por intentar imponer el bien y la verdad a los demás), el hombre se puede considerar legitimado y obligado moralmente, desde la escuela a promover la sensibilidad hacia el medio y hacia la cultura, el respeto a la libertad, responsabilidad y dignidad de todos los seres humanos, a defender -con Sócrates- que es preferible la vida con examen, consciente de sus valores y límites.

La actitud crítica, -que la escuela ha de promover- puede otorgar un fundamento legítimo en el análisis racional de aquellos valores que son fundamentales en nuestro ordenamiento social: los valores de libertad y de igualdad de trato jurídico. Y ahora, como en los tiempos en que nació la democracia en Grecia, se requiere de la preparación de los ciudadanos.

> La libertad es el valor supremo del individuo respecto del todo y la justicia es el bien supremo del todo en cuanto compuesto por partes; o, en otras palabras, la libertad es el bien individual por excelencia y la justicia es el bien social por excelencia (Bobbio, 1993, p. 59).

Educar para la democracia como proceso en constante construcción, en libertad y con justicia social

En nuestra propuesta, el concepto de *igualdad* sigue siendo abstracto si no lo acercamos al concepto de justicia, la cual se concreta en normas que posibilitan un trato imparcial. Por ello, la respuesta sobre el valor de la libertad e igualdad, se contextualiza mejor si nos preguntamos por la *libertad* y la *justicia* (o *justa igualdad*, habiendo lugar para las diferencias). Que dos cosas o personas sean físicamente iguales entre sí (si pudiese darse: clones humanos) no es ni justo ni injusto. La igualdad o desigualdad física constituyen un hecho físico; pero la justicia es un *hecho moral* que se concreta en normas de vida e implica una construcción libre y un reconocimiento responsable.

La justicia conmutativa tiene lugar en la relación entre las partes; pero la justicia distributiva tiene sentido y lugar en la relación entre el todo y las partes, convirtiéndose en una cuestión fuertemente social.

La dupla conceptual “libertad e igualdad”, tomada en abstracto, da lugar a innumerables discusiones; pero la dupla “libertad y justicia”, entendiendo por justicia las normas jurídicas que se derivan del pacto social constituyente y reformulable, parece ser más realista, menos discutible, aplicada a los socios que realizan ese pacto. La discusión, entonces, se ciñe al modo de entender la sociedad: la forma en que queremos ser socios y las condiciones que se deben tener presente para ello.

Entre los socios, la *justicia conmutativa* es bilateral, recíproca e igualitaria o equivalente; pero la *justicia distributiva* implica una relación unidireccional y multilateral atributiva, solidariamente necesaria para mantener y mejorar el funcionamiento estructural de la sociedad en su conjunto. La justicia conmutativa se refiere al mantenimiento de la proporción formal de las partes en una interacción; la justicia distributiva se refiere a las condiciones estructurales respecto del contenido de lo que se interactúa. Se da el caso, en todo sistema jurídico, de que las normas envejecen y devienen injustas si se las aplica conmutativamente, “ojo por ojo y diente por diente”. La *equidad* requiere, entonces, la consideración de lo

que se distribuye para hacer menos irritante la injusticia, que deberá ser corregida.

La expresión "igualdad para todos"; o bien, "todos somos iguales" contiene una carga emotiva y abstracta. "Todos somos iguales" es una expresión idealista: nos hacemos *la idea* de que todos los hombres son iguales; pero *en la realidad* no lo somos, aunque se desee que lo seamos. Es más; físicamente, los hombres no podrán nunca ser iguales, porque en la realidad -por ser realidad- requiere que una persona no sea -ni pueda ser- otra.

Con la expresión "todos somos iguales" más bien se debe entender, en la realidad, "todo debe ser socialmente justo". En este caso, justo no es sinónimo de igual, sino del reconocimiento de cada cosa, persona o acontecimiento por lo que es, en cuanto es (Rosmini, 1997). "Justo" se opone, entonces, a un tratamiento engañoso, fraudulento; a la exclusión de toda discriminación o parcialidad arbitraria. "Justo" no se refiere a la posesión de algo físico (no aceptamos ser físicamente iguales, ni al hacer un contrato exigimos que todos los socios sean físicamente iguales, o con igual salud, o iguales posesiones; o que todos piensen de la misma forma sobre determinadas cuestiones personales). La sociedad es el lugar de justas igualdades y de legítimas desigualdades. *El igualitarismo total es absurdo e incompatible con el ejercicio de la libertad*. El ejercicio de la libertad -que es el derecho fundamental de la persona- podrá ser mutuo, libre y conscientemente limitado, pero no suprimido, sin que se caiga en la injusticia (Castoriadis, 2003).

En el ejercicio de la libertad, los socios, -si lo desean-, pueden ir suprimiendo situaciones de injusticia social. Pero, para esto, es fundamental que los socios sean educados (generando en ellos una personalidad capaz de resistir a las frustraciones); y tengan posibilidad de informarse sobre lo que sucede en una república y de expresar públicamente sus ideas (Dworkin, 2003).

La desigualdad de riqueza genera también una desigualdad de influencia y de impacto, en el ámbito democrático, que puede ser balanceado con un equitativo acceso a los medios de comunicación que haga manifiesta los posibles riesgos y las posibles intenciones ocultas de las partes. Se debe tener presente que la pobreza del *socio pobre* no es sólo una pobreza económica, sino total: suele ser ignorante o con bajos niveles de educación formal; con incapacidad para prever situaciones complejas; jaqueado en su salud, escaso de tiempo si trabaja mucho y gana poco; sin relaciones sociales influyentes, etc.

La sociedad *civil*, dijimos, no es una sociedad de beneficencia, fundada en dar a quien el dador desea donar. Es loable la existencia de sociedades benéficas; pero la sociedad civil es una sociedad que vive de las cuotas que aportan los socios, tras la aceptación (tácita o expresa) de un pacto social. La sociedad civil no tiene por objeto la caridad, sino la justicia: las acciones justas, tanto de los socios como las de los que los representan; y parece justo que los que más ganan más aporten, para atenuar las discapacidades iniciales injustas de los que menos tienen.

"Justo" se refiere a una *forma de reconocimiento social* (la cual implica el uso de la inteligencia que advierte la verdad y de la voluntad que libremente la reconozca). La justicia social es, *ante todo, una justicia formal* (una forma de proceder social igualitaria ante la ley); luego, desde esta justicia formal, los socios pueden convenir en *aceptar mutuamente crecientes márgenes de igualdad en el ámbito real* (por ejemplo, con crecientes bienes iniciales para los socios injusta y culturalmente discapacitados; con igual posibilidad de ingreso a los sistemas educativos, de salud, etc.).

La *justicia -en sentido subjetivo-* es una virtud, fuerza o capacidad que tienen algunas personas que conocen, y reconocen las cosas, personas y acontecimientos tal cual son conocidos. En *sentido objetivo, la justicia* se concreta en el derecho, y éste en las normas jurídicas de una determinada sociedad. En este segundo sentido, la igualdad social es una igualdad *jurídica* y *formal*: la forma igualitaria de tratar y aplicar los derechos sin acepción de personas, imparcialmente. Se trata de una *igualdad ante la ley*: ésta es solo una forma históricamente creada de igualdad ante el derecho, necesaria, pero frecuentemente insuficiente en una concepción humana universalizable de la vida.

La sede del derecho está en la libertad de las personas y el derecho contiene más carga de justicia de lo que ciñe la norma jurídica en un determinado momento de una sociedad.

La "igualdad ante la ley" contiene, al menos, dos aspectos: a) la igualdad jurídica: *igual derecho a tener derecho* (todos los socios están dotados de igual capacidad jurídica; a no ser esclavo, o secuestrado, por ejemplo); b) *igualdad al reconocimiento de distintos derechos* (por ejemplo, el derecho del casado y el derecho del soltero; del propietario de determinados bienes materiales y del que no lo es).

Por todo ello, más que educar para la libertad y la igualdad (como vocablos tomados en abstracto), se debe *educar para la libertad (entendida como autodeterminación y elección) y la equidad, entendida como imparcialidad*, o sea, para la justicia que se aplica, con normas jurídicas, a todas las cambiantes circunstancias históricas en el trato recíproco. Más todo ello, no quitará diversas formas físico-reales y justas desigualdades entre los hombres, origen del uso de la libertad de las personas; ni se puede suprimir esa libertad sin generar una injusticia moral.

El ideal del ejercicio del poder social (que surge de los socios en interacción, y es ejercido legalmente

por el Estado) requiere tanto de la libertad como de la justa igualdad y de la justa desigualdad. Cuando una de ellas aumenta tiende a suprimir a la otra. Ahora bien para mantener este equilibrio existe el recurso de la justicia social distributiva que puede y debe ejercer el Estado para que se mantenga la sociedad con una forma de gobierno democrático, de modo que unos socios no terminen siendo esclavizados por otros.

Los bienes que produce una sociedad pueden ser devueltos a los socios de diversas maneras. Si esos bienes se distribuyen como bienes que sean *recursos estructurales para todos los socios*, entonces se pone a todos los socios en una igualdad distributiva y solidaria: no se trata de dar más bienes (más pescados) sino de posibilitar mayor y mejor producción (aprender a pescar). Entonces la libertad se convierte en un aspecto de la igualdad: *la igualdad de distribución estructural y equitativa de recursos de una sociedad* (mejores posibilidades de educación -que redundará en mejor capacitación, posibilidad de empleo, etc.- para los socios; mejores condiciones de salud, mejores condiciones de administración de la justicia, etc.) es la mejor garantía para que pueda seguir habiendo márgenes crecientes de libertad para todos los socios.

El sólo aumento creciente de libertad, -si no tiene en cuenta el reconocimiento de los demás-, se convierte en impunidad y genera descalabro en una sociedad (Castel, 2010).

La igualdad social, distributiva y equitativa, de bienes-recursos estructurales, para con todos los socios, se convierte en la *justicia social por excelencia* en la relación de los socios para con la sociedad en su conjunto; y en particular para el gobierno que expresa los deseos de los socios que desean seguir manteniendo una sociedad con ejercicio de la forma de gobierno democrática.

Debemos ser conscientes de que el sistema democrático sigue siendo utopía: un ideal que aún no se ha alcanzado y que está siempre en manos de los socios soberanos establecer el grado de participación que desean tener para lograr -o mantener- un equilibrio -siempre precario- entre libertad e igualdad.

> Desgraciadamente, la libertad y la igualdad suelen entrar en conflicto: a veces, la única manera efectiva de promover la igualdad requiere ciertas limitaciones de la libertad, y a veces, las consecuencias de promover la libertad van en detrimento de la igualdad. En estos casos, el buen gobierno consiste en alcanzar el mejor equilibrio entre esos ideales en competencia, pero diferentes políticos y ciudadanos defenderán equilibrios distintos (Dworkin, 2003, pp. 18-19).

La democracia no es un sistema de gobierno perfecto; sino una constante construcción que permite seguir aprendiendo. Posiblemente, la igualdad absoluta no es posible ni deseable; el pueblo de los seres humanos reales está poblado de conflictos, de lucha de intereses, de lucha por el poder y por el placer; por esto la democracia está *siempre en tensión constante y en proceso de rectificación,* de construcción. Las fluctuaciones de intereses introducen también, transformaciones en su paradigma. En este contexto, la *educación* es de capital importancia, en cuanto es un proceso, tanto formal como informal, para generar capacidad de participación social, de libertad de pensamiento y búsqueda, para todos los socios, de igualdades compatibles con la libertad (Houtard, 1999).

Conclusión

Queda claro, pues, que es necesario repensar constantemente la teleología del proceso educativo -que es un proceso de aprendizaje para la convivencia ciudadana- , dada la fluidez y liquidez en la que se mueve la vida social actualmente (Daros, 1997; Herranz Gómez, 2009; Monarca, 2009).

En nuestra concepción, la justa igualdad y la libertad en el contexto de las leyes (consensuadas en el contrato social institucional periódicamente revisable) se requieren mutuamente, para el estilo de vida de una sociedad democrática.

En caso de conflicto entre los derechos al ejercicio de la libertad y al ejercicio de la búsqueda de igualdad en los recursos de los socios, la preferencia democrática se halla en el *uso de la libertad para fomentar la justa igualdad*, y en el *ejercicio de la justa igualdad para proteger la libertad*, de modo que una no suprima o desproporcione a la otra, porque las dos son igualmente necesarias, para una vida humana igualmente deseable, gestora de un estilo de vida democrático. Estos valores están también presentes en la sociedad de aprendizaje que es el aula y preparan para el ingreso en una sociedad más amplia.

La tradición que ha dominado en Occidente, en los últimos siglos, acepta el principio de libertad y el principio igualitario en las formas de vida de los socios, *en abstracto*. *En concreto*, la libertad y la igualdad se adjetivan (libertad e igualdad física, económica, educativa, política, religiosa, justa, legal, etc.). Es desde la libertad de cada socio que cada socio puede limitar el uso de su libertad para posibilitar la igualdad distributiva de recursos, teniendo igual consideración por cada socio en determinadas y precisas circunstancias; pero también es desde la igualdad distributiva de recursos que se puede ampliar el uso de las libertades para todos en determinadas circunstancias. El uso de la libertad tiende a generar legítimas diferencias, pero la igualdad distributiva de recursos tiende a mantener la justa igualdad para la igual libertad, en una sociedad democrática que es el lugar de algunas igualdades y algunas desigual-

dades legítimas (Rosmini, 1997).

Ésta es la propuesta teórica, la cual puede servir de guía para gestar decisiones racionales y generar un pacto social ya desde el aula; pues el aula es la sociedad del aprendizaje. Estas formas de vida no pueden establecerse, sin embargo, desde un texto: son el objeto de la lucha y de la tarea, amistosa-enemistosa, de los socios en el transcurso de los tiempos. Ya desde el aula se aprende a lograr un espacio social y a resistir las frustraciones en esos intentos. Desde el aula se puede percibir a los que desean solucionar sus problemas con la violencia o mediante la vía del diálogo, construyendo una convivencia.

Desde la igualdad de consideración (o igualdad ante la ley) para los socios, a la igualdad de recursos materiales (manteniendo la libertad de las personas que es fuente de todo derecho), todo ello es el objeto de esa tarea, siempre posible, estimulante y siempre precaria e insegura. Y para ello hay que educar, esto es, para posibilitar aprehender la adquisición de una forma de vida humana, signada por el dominio de habilidades para la interacción democrática. La democracia estará relativamente más segura si ya se aprende desde la escuela. La democracia no será sólo una asignatura, un objeto de estudio, sino una forma de vida.

Referencias

Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Arostegui, J. y Martínez Rodríguez, J. (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.

Bauman, Z. (2010). *La Globalización. Consecuencias Humanas*. Buenos Aires: FCE.

Bermejo, D. (2011). (Ed.). *La identidad en sociedades plurales*. Barcelona: Anthropos.

Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad.* Barcelona: Paidós.

Bolívar, Antonio (2006) *Los valores democráticos en el sistema educativo: ¿Cómo puede contribuir la Educación para la Ciudadanía?* Recuperado el 1 -11-11 de http://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/ponencia_valores_democraticos_sistema_educativo.pdf.

Bourdieu, P. (2002). *Conceptos básicos y construcción socioeducativa.* Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.

Campanini, G. (2010). Educare nella “società liquida”: il ruolo e responsabilità della famiglia. *Rivista Rosminiana, 2*-3, 138-150.

Castel, L. (2010) *El ascenso de las incertidumbres.* Buenos Aires: FCE.

Castoriadis, C. (1996) *El avance de la insignificancia.* Buenos Aires: Eudeba.

Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Daros, W. R. (1986). *Educación y cultura crítica*. Rosario: Ciencia.

Daros, W. R. (1997). *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario: CERIDER. Extraído el (24/VIII/10) desde http://www.williamdaros.wordpress.com

Daros, W. R. (2004) *Filosofía de la una teoría curricular*. Rosario: IUNIR. Extraído el (24/VIII/10) desde http://www.williamdaros.wordpress.com

Daros, W. R. (2005). *Protestantismo, capitalismo y sociedad moderna*. Rosario: UCEL. Extraído el (24/VIII/10) desde http://www.williamdaros.wordpress.com

Dworkin, R. (2003). *Liberalismo, Constitución y Democracia*. Buenos Aires: La isla de la Luna.

Filmus, D. (1999). *Estado, Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo.* Buenos Aires: Troquel.

González Martínez, L. (2006). Educación, valores y democracia, *Revista Educación*. Extraído el (27/VIII/10) desde http://www.itcr.ac. cr/revistacomunicacion/Vol_13_N1y2/educacio-nYdemocracia.htm

Gray, J. (2001). *Las dos caras del liberalismo. Una nueva interpretación de la tolerancia intelectual.* Barcelona: Paidós.

Guichot V. (2003). *Democracia, ciudadanía y Educación: Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación.* Barcelona: Paidós.

Herranz Gómez, Y. (2009). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación.* Madrid: Narcea.

Houtard, F. (1999). *La démocratie et le marché*. Paris: Cahier du Sud.

Lasch, C. (1999). *La cultura del narcisismo*. Barcelona: Andrés Bello.

Monarca, H. (2009). *Los fines en la educación. Sobre la necesidad de recuparar y revisar el debate teleológico.* Madrid: Narcea.

Nagel, T. (2006). *Igualdad y parcialidad. Bases éticas de una teoría política.* Barcelona: Paidós.

Rodriguez Zidán, La escuela pública como institución democrática ante los desafíos del mundo actual en Con Texto educativo. *Revista Digital de educación y nuevas tecnologías.* Recuperado 20- 11-11 de: http://contexto-educativo.com.ar/2006/1/nota-02.htm

Rosmini, A. (1997) *La constituzione secondo la giustizia sociale en Rosmini, A. Scritti Politici.* Stresa: Edizione Rosminiane.

Sagastizabal, M. (Coord.) (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos.* Buenos Aires: Noveduc.

Siede, I. (2007) L*a educación política. Ensayo sobre ética y la ciudadanía en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.

Simón Rodríguez, M. (2010) *La igualdad también se aprende.* Madrid: Narcea.

Solís, M. (2008). El debate sobre la justicia global: Thomas Nagel y el argumento de la coerción legítima. *Revista de filosofía de la universidad de Costa Rica, 46,* 75-79.

Torre, R. M. (1999). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?. *Revista Paraguaya de Sociología, 55,* 7-28.

Vasanvallon, P. (2008). *La legitimidad democrática. Imparcialidad, reflexividad, proximidad.* Buenos Aires: Manantial.

Enseñar ética en la Universidad: desafíos y paradojas

Teaching ethics at University: challenges and paradoxes

Elizabeth B. Ormart[1]
Universidad de Buenos Aires
Universidad de La Matanza.

Resumen

Desde 1997 venimos trabajando en diferentes proyectos de investigación la imbricación de dos áreas disciplinares diferentes: ética y educación superior. Por ese entonces, la recién promulgada Ley de Educación Superior colocaba a la ética frente a un desafío: el abordaje disciplinar y el transversal en la enseñanza de la ética. Me pregunté en ese momento ¿es realmente posible el aprendizaje de nociones éticas en la universidad? La pregunta comenzó a circular describiendo un circuito cada vez más específico y la cuestión finalmente se centró en el aprendizaje de algunas nociones deontológicas en la carrera de psicología de la Universidad de Buenos Aires. Promediando el 2010 y luego de un recorrido concéntrico he vuelto al interrogante inicial, cargado ahora de otro bagaje teórico y con la seguridad de la necesidad de un abordaje interdisciplinario. Los invito a recorrer algunas de las herramientas teóricas que nos permiten hacer una revisión sobre un área de vacancia en investigación: la didáctica de la ética en el nivel superior. En este escrito se presentan sucintamente los resultados de dos proyectos de investigación, entre los que median diez años y nos permiten realizar algunas reflexiones longitudinales.[2]

Palabras clave: Ética, educación superior, aprendizaje, sensibilidad moral.

[1] **Agradecimientos:** Al conjunto de investigadores con los que he trabajado en estos años.

[2] El presente trabajo es producto de dos proyectos de investigación que abordan la relación entre ética y educación superior: UBACYT P 404 y codirijo UNLaM 55 B- 125. Los integrantes de dichos proyectos son: Juan Brunetti, Silvia Fernández, Ivana Somoza Baron, Giselle Sajanovich, Patricia Gorocito, Fernando PerezFerreti, Gabriela Levy Daniel, Carolina Pesino, Flavia Navés y Pablo Esteva de UBACyT; y Elisa Basanta, Elizabeth Ormart y Maria Victoria Santorsola, Mariela Bavau, Carina Antón, Juan Brunetti, Osvaldo Galardo, Graciela Cruzado, Elba Robustelli y Mirta Santonocito de UNLAM.

Correspondencia con la autora: Elizabeth B. Ormart Universidad de Buenos Aires, Universidad de La Matanza.Maestra Lascano 546. (1704) Ramos Mejía. CABA, Argentina. E mail: eormart@gmail.com

© 2011 Irice (Conicet – UNR), ISSN: 0327-392X

Abstract

Since 1997 we have been working on different research projects about the overlapping of two different disciplinary areas: Ethics and Higher Education. In those days, the recently enacted Act of Higher Education placed ethics with a challenge: placed ethics with a challenge in regards to teaching at the university, that of concurrently considering the specific disciplinary aspects and at the same time reconizing a trans disciplinary approach. I wondered then, is it really possible to learn ethics notions at the university? The question began going around describing a circuit even more specific; the question finally focused on the learning of some deontological notions in the School of Psychology at the Univertity of Buenos Aires. By mid 2010 and after a concentric journey, I went back to the original question, now with a more solid theoretical baggage and with a certainty of the need of an interdisciplinary approach. I invite you to visit some of the theoretical tools that allow us to make a review on a research vacant area: Ethics Didactics at Higher Education. In this paper, I briefly present the results of two research projects, with 10 years of difference between them, and allow us to provide some longitudinal observations.

Keywords: Ethics, higher education, learning, moral sensitivity.

La ética y sus multiples inserciones curriculares

Como señalamos en el comienzo, en 1997 se anunciaba la presencia de "la ética como tema transversal", quedando así establecido en los documentos desarrollados a partir de la implementación de la Ley Nº 24195/93, Ley Federal de Educación.

Este anuncio, que apuntaba a la presencia ubicua de la Ética, observábamos que se manifestaba en forma asistemática. A medida que avanzábamos en la lectura de los documentos, llegamos al análisis de la Ley de Educación Superior, Ley Nº 24521/95, la cual en su Art. 29 establece que "Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional que comprende básicamente las siguientes atribuciones: (...) e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo a la ética profesional"

Y en el considerando del Decreto 268/95 de la mencionada ley quedó textualmente establecido:

> Que el inciso e. del art. 29 del mencionado proyecto de Ley se establece, como una de las atribuciones de las Instituciones Universitarias, la de "formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión incluyendo la enseñanza de la ética como materia autónoma. Que la ética profesional constituye un aspecto fundamental que debe estar presente en todo programa de estudio y de cada una de sus asignaturas, por lo que no resulta conveniente se imponga como materia autónoma.

La fallida implementación de la Ley, sumada al equívoco Decreto que la acompañaba, contribuyeron a que la ética tuviera un tratamiento librado a la decisión autónoma de cada centro académico. Sin embargo, más allá de las consecuencias prácticas podemos pensar los supuestos epistemológicos que acompañan la doble presentación de la ética en la curricula universitaria.

La epistemología de los sistemas complejos (García, 2006; Morin, 2009) es la que mejor se adecúa al tratamiento de la ética, entendida como disciplina y como tema transversal, debido a la presencia simultánea de diferentes perspectivas en el momento de la deliberación y toma de decisión.

Hablar de contenido transversal implica abandonar la disposición de los conocimientos en parcelas fragmentadas, estancas e inconexas, alejadas de la vida del alumnado y reconstruir los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que el alumnado asimila en las prácticas sociales de su vida extrauniversitaria.

El surgimiento de los temas transversales hay que rastrearlo en la reforma española en la publicación de los decretos de desarrollo de la LOGSE (ley Orgánica General del Sistema Educativo) y son tratados con mayor profundidad en los documentos de apoyo al Profesorado y en los materiales curriculares del MEC (1992). Dicha reforma se exportó al Río de la Plata, y con ella sus dificultades. A continuación presentamos algunos desarrollos teóricos que consideramos valiosos para incluir en el currículum universitario. Entre las diversas caracterizaciones que se han dado de los temas transversales rescatamos aquellas que reconocen las siguientes líneas:

- Cada caracterización pone el acento sobre cuestiones problemáticas de nuestras sociedades y de nuestros modelos de desarrollo: violación de derechos humanos, deterioro ecológico, sexismo, racismo, discriminación, violencia es-

tructural, subdesarrollo, entre otros.

- Todas las caracterizaciones impugnan un modelo global que se rechaza por no ser solidario y por ser reproductor de injusticias sociales.

- Destacan la importancia de introducir toda esta problemática en las instituciones educativas, no como materia curricular sino, como enfoque orientador crítico y dinámico, que atraviese las distintas asignaturas curriculares.

- Propugnan una profunda renovación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje que, desde la reflexión crítica, sea capaz de transformar las visiones tradicionales que se ofrecen del mundo y de sus interacciones, con una decidida voluntad de comprensión – acción.

- Todas ellas son educaciones en valores, en las que los planteamientos de problemas desempeñan un papel fundamental, como medio para reconocer el conflicto y educar desde él.

- Intentan promover visiones interdisciplinares, globales y complejas, pero que faciliten la comprensión de fenómenos difícilmente explicables desde la óptica parcial de una disciplina o ciencia concreta.

- Expresan la necesidad de conseguir aulas plenamente cooperativas y participativas, en las que el alumnado se sienta implicado en su proceso de aprendizaje y donde los profesores no sean meros profesionales, más o menos técnicos y hábiles en el manejo de destrezas de enseñanza, sino agentes creadores de currículum críticos.

- Reconocen la importancia de conectar con elementos de la vida cotidiana, provocar empatía, recoger las preocupaciones socio-afectivas de nuestro alumnado.

A partir de aquí surgen un conjunto de cuestiones a resolver:

Una discusión que suscitan los temas transversales gira en torno de la determinación de los valores que impregnarán los contenidos disciplinares de cada asignatura; a la existencia o no de ciertos valores comunes a todas las culturas; al grado de compromiso que cada facultad, departamento o universidad deberán desarrollar a fin de identificar válidamente la propia escala de valores.

Las respuestas a estos interrogantes puede estar orientada desde las postura de diversos autores, entre otros Lawton, (1989), Skilbeck (1981), Stenhouse (1984), Yus Ramos (1996) cuando sostienen la existencia de ciertas invariantes culturales o núcleos de problemas comunes a nivel mundial. Esto permitiría considerar a los temas transversales como estas invariantes culturales resultantes de acuerdos internacionales que posibilitarían reconstruir una cultura universal para una ciudadanía planetaria. Es desde esta perspectiva que Cortina (1986) propone una ética de los mínimos[1].

Un elemento central que poseen estos temas es su carácter abierto, pues les está permitido adecuarse al Perfil de Egreso de cada una de las carreras, así como también a lo que puede prescribirse desde las bases normativas instituidas en cada uno de los Estatutos Universitarios.

Hablar de la ética como disciplina filosófica supone el reconocimiento de una tradición de pensamiento, una metodología propia, un vocabulario técnico y un desarrollo conceptual que se extiende desde el siglo III AC hasta nuestros días. Es necesario un espacio curricular en todas y cada una de las Carreras del nivel superior desde el que interpelar esta tradición a la luz de las nuevas problemáticas socio-culturales. Sin embargo, éste no es el objetivo central de este artículo, sino presentar los desafíos que surgen en el seno de los aprendizajes éticos en la universidad y las problemáticas ligadas al doble estatuto de la ética en el currículum universitario.

1.- Estudiar en profundidad el abordaje disciplinar de la ética. La ética, la bioética, los derechos humanos y la deontología profesional constituyen una materia presente en gran cantidad de carreras universitarias.

2.- Entendemos que la ética y los derechos humanos atraviesan los diferentes contenidos en las ciencias humanas y deberían por lo tanto desarrollarse de forma explícita, analítica y transversal en los contenidos curriculares. Además de los contenidos presentes en la asignatura ética, las distintas asignaturas deberían dedicar un apartado a la vinculación con la ética. En un sentido amplio, esto no puede limitarse a la ética disciplinar, que en general encontramos en una materia específica dentro del currículo. En la tesis que culminó con mi maestría se evidencia, que salvo honrosas excepciones, las materias de la carrera de psicología de la UBA no abordan la ética como problema. Según pudimos observar las materias psicoanalíticas de la Carrera de Psicología refieren a la ética de modo recortado y sin profundizar, a modo de mención (Ormart, 2005). El resto de las asignaturas, no la aborda. Sin embargo, por su carácter práctico la ética está presente en las diferentes áreas de desarrollo profesional y debería estar presente en el currículo universitario.

En el primer caso, hablamos de la ética como disciplina, en el otro, nos referimos a la ética como

1 Sobre el rol de una ética de los mínimos presente en la enseñanza de grado en la Licenciatura de Psicología he desarrollado parte de mi tesis de doctorado (inédita)

transversal. En el segundo caso, hablamos de un atravesamiento conceptual y axiológico que tendría que ser explicitado a nivel de la programación áulica.

Los aportes de la filosofía, la psicología y la didáctica al aprendizaje ético

Existen en la actualidad diversos desarrollos teóricos que abordan nuestro tema de interés. Desde la *filosofía*, nos interesan los desarrollos de la ética dialógica, en particular de Habermas (1983, 2003), en torno al lugar que tienen el diálogo y el consenso en cuestiones éticas. En esta misma línea encontramos el concepto de *convergencia crítica* de Maliandi (2006), que resulta central para pensar al estudiante como "co-operador del debate, partícipe en la construcción de soluciones para los problemas éticos compartidos" (p.11) No puede haber aprendizaje ético si no hay un problema ante el cual ponerse a trabajar de manera constructiva. Esto presenta diferentes aristas. Trabajar con los alumnos la capacidad argumentativa, la posibilidad de definir un problema y presentar sus diferentes aspectos. Iluminar el conflicto a la luz del conocimiento disponible, sopesar razones expresadas a través del diálogo fundamentado (Basanta, Brunetti, Ormart 2002). Exige del docente una capacitación especial para la que actualmente no se haya formado[2]. La mayoría de los docentes universitarios son egresados de instituciones en las que la trayectoria formativa gira en torno a lo expositivo y conceptual. El docente no cuenta con herramientas metodológicas para el abordaje de dilemas éticos. A esto se suma una biografía escolar del docente que tiene falencias en el trabajo cooperativo, en la comunicación horizontal, en la visión del alumno como sujeto activo de la construcción de los aprendizajes. El docente se encuentra totalmente tomado por las exigencias institucionales, los contenidos curriculares (entendidos exclusivamente como conceptuales) y la necesidad imperiosa de transmitir una gran cantidad de conceptos complejos en un corto tiempo (tiempos institucionales).

Desde la psicología, resultan centrales las investigaciones sobre desarrollo moral de Castorina (2000, 2005), Kolhberg (1984), Piaget (1934), Rest (1986), Rest, Narvaez, Bebeau y Thoma, (1999, 2000), Turiel (1984, 1989) y otros, que nos suministran elementos para identificar las diferentes dimensiones cognitivas y no cognitivas involucradas en el aprendizaje de lo moral. El modelo de Rest (1986) por ejemplo, incluye además del juicio moral, otros procesos psicológicos que se asumen independientes unos de otros e igualmente importantes para entender el desarrollo y el comportamiento moral de los seres humanos. Su modelo de los cuatro componentes, incluye: sensibilidad moral, juicio moral, motivación moral y carácter moral.

El concepto de sensibilidad moral presenta una larga tradición de investigación empírica (Van Haaften, Wren y Tellings, 1999) en niños y adolescentes, en contextos escolares y extraescolares. Resulta compatible con lo expresado anteriormente, ya que incluye no sólo los aspectos cognitivos involucrados en la interacción con el objeto ético sino también aspectos no cognitivos como la empatía, la intuición, lo pasional, involucrando el lenguaje no verbal y el uso del cuerpo (voz, mirada, etc.)

Muy pocos psicólogos afirmarían que las acciones se derivan de las ideas o de los sentimientos en forma excluyente. Más bien la mayoría sostiene la influencia de ambos elementos en el obrar. "El reconocimiento de la bidireccionalidad complica nuestras nociones sobre aquello que en rigor promueve el desarrollo." (Goodnow, 1999; p.83)

Es por ello que sostenemos que los elementos cognitivos, afectivos y la acción conforman un mismo fenómeno complejo (Ormart, 2009). El esfuerzo por diseccionar dicho fenómeno puede simplificar la tarea para el investigador pero le quita riqueza al objeto de estudio y nos aleja de la realidad de la acción moral. En el terreno de lo moral resulta de constatación empírica que la disección entre lo cognitivo y lo no cognitivo no responde a los fenómenos morales. En el ámbito educativo, por ejemplo, el aprendizaje de las teorías éticas no garantiza el cambio de conducta de los alumnos. En este sentido diferimos de la línea de investigaciones psicológicas que propician una dependencia de lo moral en lo racional exclusivamente. Tan central como los constructos teóricos (contenidos conceptuales) resulta la metodología del eticista (contenidos procedimentales). Finalmente, si no hay sentimientos y acciones (contenidos actitudinales) que acompañen posiciones teóricas tampoco hay verdadero aprendizaje.

Desde la didáctica, contamos con los aportes de Camilloni, Davini y Edelstein (1996), Carretero (1995), Gimeno Sacristán (1998), para pensar la transmisión de saberes en el área de Ciencias Sociales. Mientras que en relación con la programación de la enseñanza en el nivel universitario seguimos a Feldman y Palamidessi (2000) y Litwin (2008). Para la consideración de la ética en la universidad retomamos los aportes de Bolivar (2005), Vallaeys (2009) y las conceptualizaciones de Morin (2009).

A partir de este marco teórico elaboramos una serie de estrategias didácticas beneficiosas para favorecer los aprendizajes éticos, entendidos éstos desde su doble inserción en el curriculum universitario:

- Realizar un trabajo sobre las ideas intuitivas de los alumnos considerando que los sujetos portan un significado previo (Aisenberg y Alderoqui, 1994) Esto en el ámbito de los contenidos éticos es imprescindible. Y cuanto mayor es la

2 Ver los resultados del segundo estudio en el presente escrito.

edad de los alumnos, mayor es también el bagaje moral que traen al ámbito de la educación sistemática. ¿Es posible que los alumnos modifiquen sus ideas intuitivas previas? Éste es el objetivo central de todo plan de enseñanza de la ética. Pasar de la intuición al análisis crítico y fundamentado de sus ideas previas.

- Provocar un cambio conceptual en los alumnos a partir de un conflicto cognitivo (Carretero, Pozo, Asensio 1989; Weissmann, 1993).

Los dilemas éticos son herramientas útiles para la enseñanza de la ética. Según hemos observado (Ormart, 2005), resulta más fecundo presentar dilemas para el debate y la interacción grupal que presentar dilemas a individuos aislados. Ya que el debate permite una confrontación de puntos de vista que resulta más fructífera a la hora de desestabilizar las ideas previas que portan los alumnos. Para indagar las creencias previas, puede ser útil la presentación de situaciones dilemáticas en forma individual pero si lo que queremos es provocar un conflicto cognitivo-afectivo se hace necesaria la presencia de otros puntos de vista. He modificado el término conflicto cognitivo, presente en la tradición piagetiana, para incluir deliberadamente lo afectivo. La educación ética es una educación no sólo de lo racional sino también de las emociones. También, es fundamental destacar que este conflicto no es del sujeto aislado sino que es intersubjetivo. Y con ello, incluimos a la tradición Vigotskiana y Freiriana, ya que el sujeto con otros construye significados que modifican y transforman la realidad socio cultural en la que ese sujeto está inmerso. De ahí que, como proponemos más adelante enseñar ética se trata de educar para pensar, educar para sentir y educar para hacer.

Es necesario reconstruir una trama de significados que parten de la vida cotidiana. (Carretero, Pozo, Asensio, 1989; Merchán Iglesias y García Pérez, 1994; Prats, 1989) La reestructuración del conocimiento intuitivo permite su cuestionamiento y análisis. Esto permite la desnaturalización de las prácticas morales cotidianas.

Incluir como contenido crítico, reflexivo y problematizador las propias prácticas sobre lo justo, lo injusto, las normas, el valor, las recompensas, las formas de vida, etc. Reflexionar sobre la propia práctica, en términos de Maliandi (1991), problematizar el propio *ethos* supone un compromiso mayor que la reflexión sobre prácticas ajenas. Traer el campo de lo ético aquí y ahora, colocar al alumno frente al análisis de la situación y la decisión le permite involucrar-se y le genera un compromiso más fuerte que el análisis de una práctica ajena.

Tener en cuenta la etapa evolutiva del alumno y sus contextos de origen. Un elemento que los educadores de adultos consideran central para el aprendizaje de los mismos es el trabajo con situaciones. La asignatura ética o deontología profesional es comúnmente una asignatura del plan de estudios que presenta la posibilidad de trabajar por medio de situaciones dilemáticas. La situación permite al alumno contextualizarse y considerar diferentes variables en juego. Esta ponderación forma parte de lo que llamamos deliberación y constituye en si mismo un tema central para la ética. Por lo tanto, al tiempo que contemplamos la particularidad del sujeto adulto introducimos una cuestión central para la ética que es la metodología deliberativa. Otro elemento central a tener en cuenta es el peso que tiene la experiencia previa en los aprendizajes de los adultos. En función de que los adultos tienen más experiencia que los jóvenes resulta enriquecedora la mirada que ellos pueden aportar al análisis de las temáticas propuestas. La moral supone una serie de códigos, valores y reglas compartidos. No podemos pretender imponer la moral del docente sobre la del alumno. En esta etapa de la vida, el adulto es un sujeto que ha formado autónomamente su conciencia moral. A diferencia de los niños en los que la educación ética puede tener como objetivo formar o educar en valores, en el caso del adulto, se hace fundamental partir de los valores que tiene incorporados a su vida. En este punto es importante una diferenciación entre ética y deontología profesional. La ética es una reflexión que tiene por objeto la moralidad y como tal parte de ella pero supone una modificación de ella. Si el alumno adulto realiza un proceso constructivo en el que parte de su moral, la analiza, hace inferencias, etc. y luego vuelve sobre sus intuiciones morales iniciales, este recorrido supone un estado de conocimiento mayor al dado en la situación inicial. Por consiguiente, este recorrido ya es un aprendizaje. Por otro lado, la deontología supone un corpus de conocimiento que se pone a disposición del alumno para que él pueda desplegar las diferentes operaciones cognoscitivas antes mencionadas y repensar la práctica profesional desde esos conocimientos.

Pero la enseñanza de la ética y deontología profesional a los adultos no termina en el desarrollo de habilidades cognitivas. ¿Puedo plantearme como objetivo en el aula universitaria de ética provocar un cambio actitudinal en el alumno? Anteriormente decíamos, partir de los valores que él tiene en su vida, para que los analice, etc. Definitivamente, el avance en el plano del conocimiento no garantiza el avance en el plano actitudinal. La pregunta piagetiana que funda su epistemología ¿Cómo pasar de un estado de menos conocimiento a un estado de mayor conocimiento? Resuena en este foro con otra significación. ¿Qué es un mayor conocimiento ético o deontológico? Manejar información, un vocabulario técnico, herramientas legales, códigos de ética, etc. Todo esto sí, pero algo más. Un cambio de conducta provocado por una nueva forma de sentir y pensar. En este punto se vuelve central la incorporación de la afectividad y la acción en la agenda ética. Desde el supuesto pedagógico del que partimos no se puede aprender ética sin la posibilidad de vivir una experiencia que nos lleve a la reflexión De ahí que

postulemos la necesidad de una educación de la sensibilidad moral no sólo en el niño sino también en el adulto.

Resultados de estudios empíricos del aprendizaje ético en el nivel superior

Vamos a presentar en este apartado dos investigaciones. La primera de ellas desarrollada entre los años 2001 y 2004[3] orientada a indagar las estrategias argumentativas utilizadas por alumnos del nivel superior en el debate entre pares de situaciones dilemáticas de la práctica profesional en clases de ética o su equivalente. El segundo desarrollado entre el 2008 y el 2010 orientado a la observación de clases de ética o su equivalente en instituciones de nivel superior apuntando a las modalidades didácticas, vinculares, cognitivas y epistémicas propuesta por el docente.

Investigación 1

La población objeto de la investigación está integrada por las producciones argumentativas de los alumnos que se encuentran cursando en el mismo periodo de tiempo (2º cuatrimestre del 2001) la asignatura Psicología, ética y derechos humanos en la Licenciatura de Psicología en la Universidad Nacional de Buenos Aires (Grupo 1) y los alumnos que se encuentran cursando la asignatura perspectiva filosófica pedagógica en el Profesorado de Matemática del Instituto Padre Elizalde de la Provincia de Buenos Aires (Grupo 2). Y cuyos docentes emplean como metodología de trabajo habitual la interacción en grupos de pares sobre situaciones dilemáticas de la ética profesional. En función de que el presente diseño no es experimental sino que se propone indagar las características de las interacciones argumentativas en contextos naturales de aprendizaje, fue condición sine qua non identificar dentro de las instituciones educativas terciarias (universitaria y no universitaria) aquellas que abordaran desde la cátedra la propuesta de trabajo con situaciones dilemáticas de la futura práctica profesional.

Importancia del grupo de pares en el aprendizaje de nociones éticas

El escenario sobre el que se recortan las interacciones opera como el entramado de una tela del que se toma un trozo. No podemos considerar las interacciones entre pares en contextos de aprendizaje por fuera de los contextos de aprendizaje. Sólo en la medida que los orientamos en las coordenadas del aprendizaje podemos entender las conductas discursivas. En estudios anteriores sobre interacciones entre pares en el nivel primario se señala que los niños “no discuten solamente sobre lo que piensan sino también sobre ‘qué poner y cómo ponerlo’. Y, en muchas ocasiones, las ideas de los alumnos aparecen al interior de ‘ir armando la respuesta’” (Helman, 2000, p.56). Estas mismas características se presentan en los segmentos interactivos del grupo 2. En el grupo 1 las interacciones en función de la tarea son escasas, mientras que en el grupo 2, son numerosas. En el nivel terciario universitario, se otorga al alumno una mayor autonomía y un escaso andamiaje del docente, pues es esperable que en esta altura de su desarrollo cognitivo haya alcanzado las estrategias necesarias para el autoaprendizaje. En el nivel terciario no universitario, el docente ofrece un mayor andamiaje, pues es esperable que el alumno necesite actividades más pautadas y en este sentido, más comunes a las que se implementan en otros niveles del sistema formal de aprendizaje. Cada uno de los grupos ha desarrollado hábitos de adaptación al contexto en el que se encuentran. No sólo al contexto extraescolar, como veremos en el punto siguiente, sino también al contexto escolar. La diversidad en los contextos escolares provoca diversidad en las estrategias cognitivas utilizadas.

Acerca del contexto

Comenzaremos por las referencias al contexto histórico social aludido en ambos grupos.

Las referencias al contexto se orientan en el grupo 1 al pasado, a la dictadura militar, la represión a los “milicos”, a los “curas”. Mientras que en el grupo 2, la problemática social bordea la desocupación, la falta de trabajo, la prisión del ex presidente Menem y la realidad del piquete[4] en la Ruta 3.

Se observó como lo señalamos más arriba diferencias notorias en lo relativo a los puntos de alusión de los grupos. El primer grupo refiere sus enunciados al contexto de la dictadura como lo que señala el desvalor o lo opuesto al “deber ser” y desde allí orienta sus argumentaciones en el sentido inverso, esto es el “deber ser”. Hay referencias al trabajo profesional desde este deber ser, como práctica liberal, que apunta al desarrollo de ciertos valores. Esto es consistente con una moral autónoma. La tesis del argumento grupal se sostiene en la defensa de ciertos valores como la libertad, la privacidad, la práctica profesional y la antítesis se sitúa implícitamente en la violación de derechos ciudadanos representados por las instituciones que históricamente en Argentina han ocupado un papel de avasallamiento de los mismos (policía, militares e iglesia). No se hacen referencias al contexto próximo o cercano de los alumnos, ni a la situación social o económica que en ese

3 Resultados de este proyecto conforman mi Tesis de Maestría en Psicología Educacional: “La ética en las instituciones de Educación Superior”

4 Manifestación popular que se originó con movimientos de trabajadores desocupados que se caracterizan principalmente por cortes de calles, caminos o rutas imposibilitando la circulación por esas vías. La palabra y fenómeno es originario de la Argentina.

momento se encuentra viviendo la Argentina. Esto señala un corte tajante entre el contexto escolar y el extraescolar.

En el segundo grupo las referencias no son a la historia que antecede a los sujetos sino a la realidad socioeconómica que circunscribe sus existencias. Las referencias son al contexto inmediato en el que están ubicados los sujetos que interactúan esto es, la realidad de la falta de trabajo, la referencia al movimiento piquetero de la ruta 3, que se encuentra en la zona de influencia del Instituto. Lo que muestra que les resulta sumamente difícil realizar un corte entre el contexto escolar y el extraescolar. Las referencias al trabajo y a la familia son marcadamente inmediatistas, no hay un despegue de la situación, ni un análisis teórico o conceptual. Esto es compatible con las estrategias argumentativas a las que el grupo recurre. Por consiguiente, en sus referencias no se apunta al "deber ser" sino al ser, a la realidad inmediata en la que transcurren sus vidas y desde allí a lo que resulta más conveniente en un sentido pragmático. Una decisión que se define en el aquí y ahora, sin tradición, ni fututo.

Desde la ética dialógica, en particular desde la lectura que Habermas (2003) realiza de Hoy y Mc Carthy, éste último sostiene que

> la interacción cooperativa se ve estructurada alrededor de ideas de razón que no son ni totalmente constitutivas en el sentido platónico, ni meramente regulativas en el sentido kantiano. Como suposiciones idealizantes que no podemos evitar cuando entramos en proceso de entendimiento mutuo, son realmente efectivas, ya que organizan la comunicación y al mismo tiempo son contrafácticas, en tanto que apuntan más allá del límite de las situaciones presentes. Como resultado las ideas práctico sociales de la razón, son al mismo tiempo "inmanentes" y "trascendentes" respecto a las prácticas constitutivas de las formas de vida (Hoy y Mc Carthy, 1994, p. 38)

Esta tensión entre inmanencia y trascendencia se observa en ambos grupos.

Acerca del aprendizaje del "deber ser"

La temática aludida en el discurso plantea una preocupación en el primer grupo por el "deber ser" abordado solamente desde el marco teórico del psicoanálisis. En el segundo grupo, la preocupación por el "ser", la realidad inmediata, tanto en la urgencia por acotar todo debate en función de la consigna, como en ubicar el punto álgido del dilema en "aceptar ese laburo o ir al piquete". La posibilidad de hablar y plantear otro punto de vista o inclusive llegar a un acuerdo es tomada como utópica e inclusive objeto de risas. Es vista como aquello que probablemente "le gustará al profesor", "aquello que es bueno poner", pero justamente por eso, aquello en lo el grupo no ve una solución real. Este "ser" está marcado por un aquí y ahora sin pasado.

En el primer grupo hay referencias a un pasado de represión que ubica no sólo la posibilidad de historizar sino una posición político ideológica; esto se encuentra ausente en el segundo grupo, al menos en forma explícita. Esta diversidad de contextos sociales es un reflejo del contexto histórico social a los que pertenecen los grupos. Los intelectuales de izquierda de la sociedad Argentina desarrollan un discurso acerca de la oposición a la dictadura, al que podemos acceder a través de los medios de comunicación que aparece reflejado en las interacciones del grupo 1. Otra realidad, marcada por otros medios de comunicación y otros programas televisivos, que remiten a la realidad del aquí y ahora, del piquete, de la desocupación se encuentra presente en las interacciones del grupo 2.

Como señalaba al principio, el ámbito moral es el ámbito de las costumbres, de los actos cotidianos que se encuentran en lo que algunos autores llaman nivel pre-reflexivo (Basanta, Agostino, Bavaud, Brunetti, Di Fulvio, Galardo, Ormart, Robustelli, Santonocito, Santorsola, 2000) Se pueden observar reflexiones morales en el grupo 2, tendientes a expresar lo que aporta el sentido común, lo que remite a prácticas habituales del grupo y del entorno social que los rodea. En el grupo 1 se observa un posicionamiento teórico, que como tal constituye un nivel de abordaje de lo deontológico, que podemos llamar reflexivo o propiamente ético. Esto tiene su punto culminante en la interacción en la que el grupo coloca la justicia por sobre los códigos y las leyes de un grupo social, refiriendo la decisión correcta a la opción por valores universales. Dicho posicionamiento, sin embargo, no garantiza la asunción de una posición ética en la praxis, sino la capacidad de comprender y aplicar un marco teórico al análisis de situaciones dilemáticas.

Sobre los diferentes aprendizajes

Desde un marco teórico constructivista las estrategias argumentativas utilizadas en ambos grupos difieren en su nivel de complejidad. Las competencias intelectuales que exigen la conceptualización y la elaboración de hipótesis (utilizadas en el grupo 1) suponen un mayor nivel de complejidad que las ejemplificaciones y analogías (presentes en los grupos 1 y 2). Los alumnos del grupo 2 no acceden a estas estrategias argumentativas que suponen un mayor despegue de lo concreto.

Esta conclusión es convergente con lo que he señalado en las referencias al contexto. No hay en el segundo grupo un marco teórico de referencia, no hay un despegue del aquí y ahora del contexto que los rodea. Según señala Elichiry (2009) "Desde los aportes del constructivismo genético sabemos que el

aprendizaje pierde sentido si no puede generalizarse a un contexto diferente del que se originó."(p.82) El segundo grupo tendrá mayores dificultades para poder generalizar y conceptuar estos aprendizajes que el primero. Ese contenido, que no está integrado en un proceso cognitivo de construcción, no es generalizable (sólo se ajusta a un contexto similar) y tiene escasa perdurabilidad. Asimismo, las dificultades evidenciadas en la construcción y el desarrollo de argumentaciones que se evidencian en el grupo 2 fortalecen esta conclusión.

Investigación 2

Se trabajó con una muestra de estudiantes y docentes de carrera de Licenciatura en Psicología de las Universidades de Buenos Aires, La Plata, y Morón, en asignaturas que tuvieran como objetivo explicito la enseñanza y aprendizaje de la ética, se realizaron observaciones institucionales, de las clases, encuestas a los alumnos y entrevistas en profundidad a los docentes.

Respecto al análisis de dicho material, se llevó adelante un análisis cualitativo de tipo etnográfico. Se realizó un trabajo de campo en el que los investigadores se incorporaban a las clases durante un mes aproximadamente, acompañando a los estudiantes, entrevistando a algunos de ellos y realizando una entrevista semi-dirigida a los docentes, orientada en función de algunas líneas de indagación que se establecieron como relevantes y se fueron ajustando al material que iba surgiendo en el trabajo. Se explicitaron las sensaciones del observador y sus hipótesis teórico situacionales mediante una grilla de observación, tratando de explicitar los factores subjetivos que influyeron en el mismo proceso de recolección de datos.

En este estudio se focalizó la enseñanza de la ética, en tanto contenido disciplinar, en la carrera de psicología.

Los resultados finales de los tres grupos observados arrojan información sobre las modalidades de enseñanza aprendizaje que se sostienen actualmente. A continuación presentaremos los resultados de las encuestas realizadas a 127 alumnos que son concomitantes con las observaciones a las instituciones y a las clases.

El 76% de los encuestados sostienen que las clases son expositivas con escasa participación de los alumnos. El 74% de los encuestados sostiene que nunca el docente propuso como metodología de trabajo en el aula el debate grupal entre pares. El 65% de los encuestados sostuvo que nunca se proyectó un fragmento de un film o una serie para ejemplificar una situación de la práctica profesional. Acompañando la exposición oral de temas en las clases el docente lee fragmentos de la bibliografía obligatoria de la materia (78%).

Acompañando esta modalidad expositiva el uso del cuerpo que hace el docente es bastante pasivo. En el 42% de las clases el docente está sentado y el 35% de las clases parado en un lugar, el 19% restante camina por el aula, quedando un 4% que no sabe o no contesta. Esto se acompaña con un tono de voz moderado (69%).

En relación con los recursos didácticos la mayoría de los docentes (98%) se inclina por el uso de la tiza y el pizarrón. El 80% de la muestra refiere que los docentes nunca utilizan fotos, ni cañón con una notebook, ni televisor. Hay una ausencia pronunciada por el uso de los recursos audiovisuales. En las instituciones educativas es difícil contar con recursos audiovisuales a la disposición del docente. Son más los obstáculos que los facilitadores, lo que lleva a que aquellos docentes que quieran recurrir a estas técnicas tengan que procurar el material de manera bastante engorrosa y atravesando un laberinto burocrático, en el cual quedan muchas veces detenidos. Sin embargo, cuando enseñamos ética debemos valorar los recursos audiovisuales como aquellos que permiten presentar el recorte de una situación desde los sentidos, invitando a los alumnos a recrear la situación identificándose con los personajes ficcionales y contextualizando la situación de acuerdo a variables contextuales que en la exposición discursivas es imposible recrear.

Las observaciones de las clases acompañaron los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos. Sin embargo, los docentes entrevistados tienen una percepción que marca una brecha entre el ser y el deber ser. Los docentes responden en las entrevistas desde un "deber ser" y sus respuestas no reflejan la realidad de sus clases. Sostienen por ejemplo, la necesidad del trabajo grupal de los alumnos sobre casos o situaciones dilemáticas pero en función de las observaciones realizadas en las encuestas a los alumnos vemos que el porcentaje de aplicación de esta metodología es escaso.

Conclusiones

Como hemos sostenido en otras oportunidades (Ormart, 2005) las lecciones expositivas de los docentes no facilitan el desarrollo de la sensibilidad moral en los alumnos. En cambio, en los debates grupales los alumnos tienen que recurrir a sus propias ideas (autonomismo moral) para fundamentar sus afirmaciones frente a las perspectivas diversas de sus compañeros que tienden a funcionar como contrargumentativas, tal como vimos en el estudio 1.

Las teorías constructivistas del aprendizaje señalan las ventajas de las discusiones grupales, particularmente cuando los alumnos traen ciertas nociones del sentido común que entran en conflicto con las nociones a estudiar.

Las ventajas de las discusiones grupales se pue-

den resumir del siguiente modo:

- Facilitan el compromiso y la participación activa de los estudiantes (Piaget 1985; Perret Clermont, 1979)

- Aprenden a desarrollar un lenguaje argumentativo a fin de justificar sus opiniones.

- Aprenden a tolerar diferentes puntos de vista.

- Les da la oportunidad de asumir una posición responsable de sus creencias frente a sus pares.

Para los teóricos del procesamiento de información el valor de las discusiones grupales radica en que estas ayudan a los participantes a repasar, elaborar y ampliar conocimientos. Cuando los integrantes del equipo hacen preguntas y dan explicaciones, tienen que organizar sus conocimientos, hacer conexiones y revisiones; es decir, ponen en marcha todos los procesos que apoyan el procesamiento de la información y la memoria. Los defensores de la corriente piagetiana sostienen que las interacciones grupales pueden crear conflictos y desequilibrios cognitivos que llevan al individuo a cuestionar sus conocimientos y a probar nuevas ideas (Perret Clermont, 1979; Piaget 1985).

Los pensadores vigotskyanos opinan que el trato social es muy importante para el aprendizaje porque las funciones mentales superiores (razonamiento, comprensión y pensamiento crítico) se originan en las relaciones sociales y son internalizadas por los individuos. El aprendizaje en grupos proporciona el apoyo social y el andamiaje que necesitan los individuos para avanzar en sus aprendizajes.

Desde la ética dialógica, resultan valiosos los desarrollos de Maliandi (2002), en torno a la formación de profesionales poseedores no sólo de conocimientos y habilidades sino de las capacidades necesarias para enriquecer el desarrollo de las actuales sociedades. Los futuros profesionales son, ante todo, sujetos situados en un contexto con una racionalidad dialógica que les permite llegar a acuerdos racionales. Es una obligación central de la formación universitaria colaborar con la formación argumentativa y crítica de los alumnos, y esto se logra a través del debate y el desarrollo de la capacidad dialógica. Éste autor señala (Maliandi, 2002) algunas de las paradojas a la que se enfrenta la enseñanza de la ética en la universidad:

> Cuando se habla de formación –de profesionales, por ejemplo– ¿se piensa en la preparación para introducir cambios en la estructura social, o, por el contrario, se alude al desarrollo de las capacidades personales que permiten la consolidación de esa estructura? La pregunta pone de relieve el conflicto diacrónico. Las respuestas que optan por una de esas alternativas en desmedro de las otras incurren en unilateralidad. El principio de convergencia exige el esfuerzo por hallar el equilibrio. Y lo mismo ocurre con el conflicto sincrónico: ¿cuáles valores deberían priorizarse en la formación de profesionales, los universales o los particulares? La contestación adecuada consiste, para la ética convergente, en señalar que se trata de un conflicto de principios, y que cualquier priorización amputa un lado de la racionalidad, y, por tanto, del ethos bien entendido. (p.1)

A los beneficios del aprendizaje por debate en grupo de pares debemos sumarle las ventajas del aprendizaje a través de medios audiovisuales. Tal como lo señalan diversos autores (Badiou, 2004, Cabrera, 1999; Michel Fariña 2009; Michel Fariña, 2002; Michel Fariña y Gutierrez, 2001), los medios audiovisuales son una vía regia para el acceso a objetos complejos.

Para aprender ética es necesario atravesar una experiencia que modifique no sólo categorías conceptuales sino actitudes arraigadas en el modo de sentir y experimentar el mundo.

Cuando abordamos el problema de la transmisión de la ética en el nivel universitario surge la pregunta acerca de ¿qué estrategias didácticas favorecen la enseñanza de la ética? Pregunta que va en paralelo con la cuestión de ¿qué capacidades cognitivas deberá desplegar el alumno para aprender nociones éticas? Sostenemos este paralelismo en la medida que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos que se pueden pensar en paralelo, como productos de la situación de enseñanza aprendizaje. En dicha situación confluye un tercer elemento en torno al cual se organizan los anteriores, este es, el objeto de estudio. En este caso, la complejidad del objeto de estudio ético nos exige un esfuerzo metodológico que supone recrear en el aula no sólo un contenido conceptual sino una experiencia vital. Este saber no es solamente teórico sino fundamentalmente práctico. Es un saber que surge a partir de la reflexión sobre el obrar. Por consiguiente, aprender ética involucra el pensamiento, el cuerpo y la acción (Ormart, 2008, 2009).

Tal como afirma Cabrera (1999): “La filosofía conceptual y profesionalizada se ha asumido abiertamente como “apática”, sin *pathos*, guiada exclusivamente por el intelecto, y dejando de lado emociones e impactos sentimentales.”(p.9) Sin embargo, continúa el autor: “Decir que el sentido del mundo debe abrirse para una racionalidad exclusivamente intelectual, sin ningún tipo de elemento emocional y sensible, es, por lo menos, una tesis meta-filosófica que necesita de justificación”(p.9)

Cabrera propone como alternativa a esta concepción de la filosofía el uso del concepto de “razón logopática”, una racionalidad “que es lógica y afectiva al mismo tiempo” (1999:9).

Desde el supuesto pedagógico del que partimos, no se puede aprender ética sin la posibilidad de vivir una experiencia que nos lleve a la reflexión. De ahí que postulemos la necesidad de una educación de la sensibilidad moral.

Entre nuestra propuesta y la realidad áulica existe una brecha que explica, en parte, las dificultades que enfrentan los verdaderos aprendizajes éticos en el nivel universitario y las consecuentes fallas éticas que encontramos en los profesionales egresados del sistema educativo formal.

Referencias

Aisenbeg, B.; Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las ciencias Sociales: aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós.

Badiou, A. (2004). El cine como experimentación filosófica. En G. Gomal (Ed.) *Pensar el Cine*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Basanta, E.; Agostino, H.; Bavaud, M.; Brunetti, J.; Di Fulvio, M.; Galardo, O.; Ormart, E.; Robustelli, E.; Santonocito, M.; Santorsola, M. (2000). *Ética Y Universidad*. Buenos Aires: C&C Grupo Editor.

Basanta, E.; Brunetti, J.; Ormart, E. (2002). La ética dialógica de Apel y su influencia en la educación. *Revista del Instituto de investigaciones de Psicología 7*(1) 7-25.

Bolivar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación educativa 24*(10) 93-123.

Cabrera, J. (1999). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas.* Barcelona: Gedisa.

Camilloni, A. Davini, M.; Edelstein, G. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M.; Pozo, JI. y Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales.* Madrid: Aprendizaje-Visor.

Castorina, J.A. (2000). La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica. En J. A. Castorina (comp.). *Desarrollos en Psicología Genética*. Buenos Aires: EUDEBA.

Castorina, J.A (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista, en J.A. Castorina (Coord.). *Construcción Conceptual y Representaciones sociales* (pp.19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila

Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar: Las Ciencias Sociales y la Historia.* Buenos Aires: Aique.

Cortina, A. (1986). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica.* Madrid: Tecnos.

Cortina, A. (1994). *La Ética en la Sociedad Civil.* Madrid: Anaya.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2000). *Programación de la Enseñanza. Material de trabajo para docentes*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Secretaría Académica, Unidad Pedagógica Universitaria. Buenos Aires: Mimeo.

Elichiry, N. (comp) (2000). *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo* (pp.53-66). Buenos Aires: Manantial.

Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.

García, R. (2006). *Sistemas Complejos.* Barcelona: Gedisa.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Goodnow, J. (1999). Desarrollo moral: cuestiones y enfoques. *Journal of Moral Education*. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.

Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Madrid: TAURUS.

Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*, Buenos Aires: Paidós.

Hoy, D.C.; Mc Carthy, T. (1994). *Critical Theory*. Blackwell: Oxford.

Helman, M. (2000). Las interacciones sociocognitivas entre pares durante la enseñanza de una noción social. En N. Elichiri (comp.). *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo* (pp.53-66). Buenos Aires: Manantial.

Kolhberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages.* San Francisco: Harper & Row.

Lawton,D. (1989). *Education, culture and the National Curriculum*. London: Falmer.

Litwin, E. (2008). Ejes para el debate. En *Conferencia en Cartagena de Indias, Cumbre Mundial de Educación Superior*. (CRES) Organizada por UNESCO. Colombia, 6 de junio de 2008.

Maliandi, R. (1991). *Ética: conceptos y problemas.* Buenos Aires: Biblos.

Maliandi, R. (2002). Ética, empresa y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación 29*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Maliandi, R. (2006). *Ética: dilemas y convergencias*. Buenos Aires: Biblos

Merchán Iglesias, F.; García Pérez, F. (1994). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia. En *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós.

Michel Fariña, J. & Gutierrez, C. (2001). *Ética y Cine.* Buenos Aires: Eudeba.

Michel Fariña, J. et al. (2002). International Bioethical Information System: Multimedia sobre Ética en la Educación. R*evista Argentina de Psicología, 45,* 119-128. Buenos Aires: APBA.

Michel Fariña, J. (2009). A model for teaching bioethics and human rights through cinema and popular TV series: A methodological approach. *Counselling Psychology Quarterly, 22*(1) 105 -117. UK: Routledge

Ormart, E. (2005). El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación. RIE, 35*(3). Disponible en: http://www.campus-oei.org/revista/

Ormart, E. (2008). Estrategias docentes en la enseñanza de la Ética. En *XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.

Ormart, E. (2009). Conocimiento, afectividad y acción anudados en el aprendizaje ético. *Memorias del Tercer Congreso Internacional de Educación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Piaget, J. (1934). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Miño y Dávila.

Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.

Perret Clermont, A. (1979). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.

Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial- reflexiones críticas sobre las experiencias “Germanía-75” e “Historia 13-16”. En: M. Carretero, J. Pozo y M. Asensio (Eds.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in re-*

search and theory. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rest, J.; Narvaez, D.; Bebeau, M.J. y Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking. A neo-Kohlbergian approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Rest, J.; Narvaez, D.; Thoma, S. y Bebeau, M. (2000). A Neo Kohlbergian approach to morality research. J*ournal of Moral Education, 29*, 381- 395.

Skilbeck, M (1981). Curriculum, issues in Australia 1970-1990. *Compare II*, 1, 59-76.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Turiel, E (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.

Turiel, E.; Tedesco, J.; Linaza, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil.* Madrid: Alianza.

Vallaeys, F. (2009). *El desafío de enseñar ética en la universidad.* Disponible en: http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/ElDesafiodeEnsenarEticaenlaUniversidad.pdf

Weissmann, H. (compilador) (1993). *Didáctica de las ciencias naturales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Yus Ramos,R. (1996). *Temas Transversales.* Barcelona: GRAÓ.

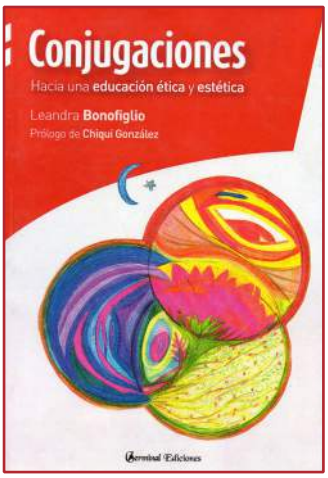
Van Haaften, W.; Wren, E. y Tellings, A. (1999). (compiladores) *Sensibilidades morales y educación.* Gedisa: Barcelona.

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

BONOFIGLIO, L. (2010) Conjugaciones. Hacia una educación ética y estética. Rosario: Germinal ediciones. 188 Páginas.

Por: Carolina Cardú



¿La presente obra es una puerta hacia una política y una poética del convivir. Cada pieza-capítulos son hilos de una trama que se teje al ritmo de este desafío permanente que implica vivir y aprender. "Este libro esta tejido a mano, escrito con letra cursiva, es un mapa para atravesar abismos…" como escribe Chiqui González, en un prólogo conmovedor que retrata como nadie a la autora.

Un cuento nos introduce al primer capítulo "El recorrido y las hojas de ruta", allí Leandra Bonofiglio explicita su propuesta de educación ética y estética: o sea una invitación a aprender desde la vivencia, la exploración sensorial, y el cuerpo en juego. De esta forma, se inicia un viaje de búsqueda hacia la necesaria articulación entre cuerpo-pensamiento y lenguajes, cuyo horizonte es sanar las escisiones del actual sujeto pedagógico.

Desde el comienzo logra instalar la mirada sobre el campo artístico, la multiplicidad de lenguajes y la problemática del cuerpo en los aprendizajes no solo significativos sino también significantes. Aprendizajes estos últimos, que nos signifiquen como sujetos brindándonos herramientas, despertando nuestra curiosidad, nuestro deseo de investigar, motorizando algo del placer y de la transformación social.

El Capítulo 2 "Consulta con los sabios" es la oportunidad para acercarnos al pensamiento de Aristóteles, Hegel, Kant, Adorno, Horkheimer, Foucault, Gramsci, Gadamer, H. Arendt, Paulo Freire y de Friedrich Schiller entre otros.

Buceando en experiencias y teorías reflota conceptos de la Grecia clásica como la arete o arte del buen vivir, ideal de la *paideia* griega en donde una ética de la existencia implicaba hábitos electivos o

Correspondencia con la autora: Carolina Cardú, Lic. En Comunicación Social. Adscripta del Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional, Irice (Conicet - UNR), Ocampo y Esmeralda, (2000) Rosario, Argentina. E-mail: carolacardu@gmail.com.ar

© 2011 Irice (Conicet – UNR), ISSN: 0327-392X

acciones éticas que articulaban razón y el deseo.

Este capítulo es una invitación a la reflexión sobre las paradojas de la Modernidad, nos permite complejizar la dimensión ética del concepto de Ilustración y de formación (Bildung) así como repensar la natalidad como condición de creación y del conocer.

Particularmente de Friedrich Schiller la autora rescata el libro “Cartas sobre la educación estética del hombre”, obra pionera del romanticismo en la que se plantea, el arte- impulso del juego como vías hacia la libertad y la construcción de un Estado Estético.

Más adelante en el Capítulo 3 El Paisaje de la escena presente se aborda, desde una perspectiva crítica, el rol de la educación como protagonista de las transformaciones del nuevo milenio en contextos de neoliberalismo y globalización.

Aquí la autora aporta a la desmemoria argentina haciendo visible las intenciones de la anterior Ley Federal de educación como el proyecto político en el que esta Ley se inserta. Algunos ejemplos a la mano son la educación básica como preparación para el mercado de trabajo, las propuestas del Banco Mundial para la educación en America Latina, la contradicción entre lineamientos epistemológicos, ideológicos, pedagógicos que sustentaron los CBC (contenidos básicos comunes), y el área de educación artística en la ley Federal.

Ya en el cuarto capítulo “Memorias Pedagógicas”, la autora recupera la experiencia de la Escuela Serena de Leticia y Olga Cossetini (1935-1959) y de la Biblioteca popular “Constancio Vigil” en Rosario. La reflexión sobre la posterior intervención militar, las vanguardias estético políticas de los años 60 y la experiencia democrática de las Escuelas Integral de Fisherton y Gurruchaga enriquecen estas experiencias locales

El último capítulo “Conjugaciones” sintetiza lo que es aporte original del libro: la propuesta de integrar cuerpo-pensamiento y lenguajes a través de la vivencia, una educación estética donde cada existencia, sea ética y fundamental en la construcción de un nosotros, una educación para la democracia, para actuar con otros en el ámbito de lo público.

Se recomienda esta obras a todos aquellos apasionados, que desde espacios académicos como no formales desean con-jugar nuevos modos de aprendizajes colectivos y/ aquellos que deseen-parafraseando a M. Foucault- “transformar la propia vida en una obra de arte”.

DE LA RIESTRA, M. DEL R. (2011) Sistemas Educativos Virtuales para el Aprendizaje Organizacional. Alemania: Editorial Académica Española (EAE) -LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG. 289 páginas.

Por: María Verónica Lopez Romorini

La autora presenta los resultados de su investigación "Estudio sobre las posibilidades de las 'plataformas para educación virtual' (e.learning) en el aprendizaje organizacional".

La pregunta que guía la investigación busca responder al interrogante sobre qué condiciones se deberían tener en cuenta para posibilitar el desarrollo de un dispositivo hipermedial dinámico (DHD), que permita investigar y aprender en contextos organizacionales de educación superior.

Para tal fin, la autora vincula teóricamente los desarrollos tecnológicos en el campo educativo con el aprendizaje organizacional. La investigación consiste en una exploración participativa interdisciplinaria; con una perspectiva cualitativa-interpretativa. Asimismo en el aspecto metodológico, centrado en la metodología investigación-acción, también se encuentran presentes aportes del paradigma tradicional (cuantitativo) que han contribuido a la generación de conocimiento sobre la problemática abordada.

El estudio se focaliza en las plataformas e-learning utilizadas en facultades de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. El objetivo central es generar adecuaciones institucionales y didácticas a la diversidad cultural de los miembros a través del aprendizaje organizacional. Como así también en el uso de nuevas tecnologías como herramienta de la educación intercultural.

El desarrollo de este tema constituye una contribución concreta al conocimiento, caracterización y desarrollo de los dispositivos hipermediales dinámicos (DHD) en el marco de las instituciones de educación superior. Con el fin de estudiar y conocer las ofertas existentes acerca de las tecnologías de LMS (learning management system) y CLE (collaborative

Correspondencia con la autora: María Verónica Lopez Romorini. Psicóloga. Becaria Doctoral, Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional, Irice (Conicet - UNR). Ocampo y Esmeralda. (2000) Rosario, Argentina. E-mail: lopezromorini@irice-conicet.gov.ar

© 2011 Irice (Conicet – UNR), ISSN: 0327-392X

learning environment) se realizó un relevamiento y descripción de los sistemas utilizados en el contexto regional, su función particular en el aprendizaje organizacional y la percepción que de esta estrategia tienen los usuarios, con el objeto de establecer aquellas conceptualmente más aptas para desarrollar un dispositivo hipermedial dinámico, que potencie el aprendizaje de los sujetos, respetando las particularidades culturales, con la finalidad de brindar conocimientos concretos referidos al proceso de aprendizaje colectivo en organizaciones educativas.

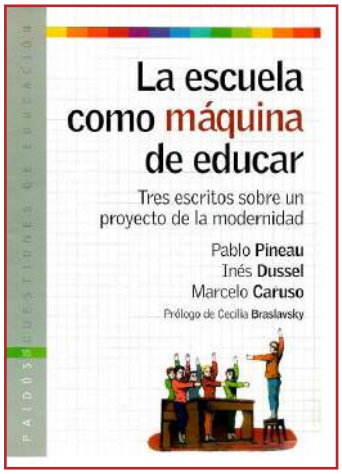
La autora destaca el acentuado incremento de las posibilidades de acceso a la informática como herramienta de comunicación, cumpliendo una función relevante tanto en la reestructuración como en el impulso de las actuales nociones vinculadas al proceso de aprendizaje y de enseñanza, la gestión, creación y transferencia de conocimientos.

El libro pone de manifiesto el hecho de que las personas actualmente viven en sociedades de la información y del conocimiento, donde se relacionan, comparten, interactúan y colaboran en el proceso de construcción y socialización del conocimiento mediadas por tecnologías en red, este hecho destaca la naturaleza social del aprendizaje. Por lo tanto, los aspectos sociales y culturales del aprendizaje, como proceso basado en la comunicación, son de gran importancia para comprender y fomentar el mismo.

Entre los principales resultados se destaca el hecho de que todo proceso de aprendizaje organizacional debe contar con una infraestructura tecnológica que presente como característica distintiva la flexibilidad y diversidad orientada a la singularidad de los usuarios para la producción colaborativa de materiales. Asimismo, adquiere relevancia el hecho de que el aprendizaje producido colaborativamente dentro de estas comunidades se genera y es potenciado por la integración de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación). A tal fin, cualquier diseño de tecnología informática para el campo educativo y/o investigativo debe brindar la posibilidad de adaptarse al contexto personal y organizacional de la red sociotécnica y facilitar la edición hipermedial colaborativa para posibilitar el despliegue de conocimientos y de formas comunicativas propias de nuestra contemporaneidad.

PINEAU, P.; DUSSEL, I. Y CARUSO, M. (1° ed. 3a reimp, 2010). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidos. 160 Páginas.

Por: María Amelia Pidello



¿En qué consistió la institucionalización de la educación moderna? En torno a este interrogante los autores plantean con rigor y claridad reflexiones y coordenadas que sirven de guía para acceder y comprender el complejo mundo de la educación, en el marco de la aparición y consolidación de la escuela moderna.

Comprender qué pasa en nuestro sistema educativo implica interrogarlo e interrogarnos sobre el mismo. Para los autores la mirada al proceso de institucionalización de la modernidad, predominantemente europea, es ineludible para "transformar la escuela y la educación de objeto naturalizado a objeto de reflexión". Abordar la historia de la educación desde la perspectiva del extrañamiento respecto a la forma escolar, posibilita comprender el período de institucionalización de la escuela, revisando el pasado con el fin de tomar elementos que permitan orientarnos hacia el futuro. En palabras de Braslavsky esto significa recuperar la "…trama temporal tejida de interrelaciones, préstamos, continuidades y rupturas mutuamente referenciadas" para pensar la escuela como fenómeno histórico y contradictorio; como una apuesta política y cultural. "La escuela es una de las formas posibles de la educación masiva, pero no su coronación necesaria. Restituir su novedad como forma histórica es también una forma de ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación, interrogando sus dinámicas y su estructura para modificarla".

En este sentido, los textos expresan el deseo de los autores de participar de un diálogo y una reconstrucción colectiva de la historia del sistema educativo occidental desde la mirada argentina y latinoamericana. En procura de este objetivo, Pablo Pineau reconstruye la institucionalización de la educación como mecanismo de control durante el siglo XIX, Inés Dussel recupera la diversidad y complejidad de los discursos pedagógicos del mencionado siglo reinscribiendo particularmente al positivismo en un lugar diferente dentro de las ideas pedagógicas y,

Correspondencia con la autora: María Amelia Pidello. Personal de Apoyo Profesional, Irice (Conicet - UNR). Ocampo y Esmeralda. (2000) Rosario, Argentina. E-mail: pidello@irice-conicet.gov.ar

© 2011 Irice (Conicet – UNR), ISSN: 0327-392X

por último, Marcelo Caruso busca definir y explicar “al movimiento pedagógico renovador de finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, denominado “Escuela Nueva”, “Escuela Activa” o “Nueva Educación”.

La reedición de este libro - cuya primera edición data del año 2001 - da cuenta de la importancia del conocimiento del entramado de corrientes filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas para la comprensión de la constitución y consolidación la escuela moderna que aún hoy es objeto de interrogación.

PRIMERAS JORNADAS INTERNACIONALES “Sociedades contemporáneas, subjetividad y escuela. Imágenes y discursos sobre los jóvenes”. (2011) Buenos Aires: Argentina.

Por: Nadia Alasino

En un esfuerzo por promover el análisis sobre la función social de la escuela hoy, se desarrollaron en la Biblioteca Nacional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los días 16 y 17 de Junio de 2011, las Primeras Jornadas Internacionales “*Sociedades contemporáneas, subjetividad y escuela. Imágenes y discursos sobre los jóvenes”.*

A lo largo de dos intensas jornadas, articuladas en torno a siete mesas de exposición, se discutió sobre las transformaciones socioculturales de las últimas décadas, y las principales problemáticas de juventud y educación vinculadas a las mismas. En los marcos de debate se presentaron tanto discusiones teóricas, presentación de proyectos de investigación en curso, así como análisis de procesos de políticas públicas concretos.

La organización de estas jornadas fue el producto de un trabajo colectivo que vinculó diversas instituciones, entre las cuales se encuentran la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Una de las principales fortalezas fue la convocatoria de expositores provenientes de diversos espacios de inserción institucional. Abonaron el debate académicos, tanto de nuestro país y como de Latinoamérica, actores políticos y técnicos vinculados a las áreas del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y de la Nación, periodistas, miembros de organismos internacionales y organizaciones sociales nacionales. Entre los expositores se encontraron Dora Barrancos (CONICET); Luis Quevedo (UBA); Elena Duro (UNICEF Argentina); Ademir Gebara (PVNS-CAPES-UFGD, Brasil); Guillerrmina Tiramonti (FLACSO Argentina); Daniel Filmus (senador nacional); Flora Hillert (UBA), Magda Sarat Oliveira (PPGEdu-FAED-UFGD, Brasil), Graciela Lombardi, (INFD-ME), Mario Oporto (Provincia de Buenos Aires).

Correspondencia con la autora: Becaria Doctoral Irice (Conicet - UNR), Ocampo y Esmeralda, (2000) Rosario, Argentina. E-mail: alasino@irice-conicet.gov.ar

© 2011 Irice (Conicet – UNR), ISSN: 0327-392X

Los disertantes abordaron los vínculos y distancias entre el nivel universitario del sistema educativo argentino y otros niveles del mismo. Se reflexionó sobre las modalidades en que este vínculo se desarrolla, las acciones de las instituciones para su fortalecimiento y los nuevos desafíos que se plantean tanto al nivel universitario como al nivel medio frente a extensión normativa de la escolaridad obligatoria. Se analizaron las bases y resistencias sobre las que este proceso de inclusión se lleva adelante, y los interrogantes sobre las fuentes de legitimidad del mismo.

Asimismo, se desarrolló la trayectoria de la incorporación de las mujeres en el sistema educativo, con particular referencia al nivel universitario. Se destacó el nivel de inclusión desigual que aún persiste en la incorporación al ámbito académico de las mujeres.

El impacto de las transformaciones socioculturales en la construcción de las subjetividades de los jóvenes fue analizado desde una perspectiva que discutía los procesos de estigmatización construidos socialmente en torno a las trayectorias biográficas de estos jóvenes. Se presentaron perspectivas teóricas para una lectura a largo plazo de estos procesos y se incorporó en particular el rol de los medios de comunicación en la construcción de una mirada sobre la juventud, tanto a partir de una indagación teórica como política que interrogaba la construcción de una noción de verdad a partir del relato periodístico. Se destacó la necesidad de construir una noción de juventud plural, que habilite a reflexionar sobre “las” juventudes.

En el marco de las transformaciones en la construcción de subjetividades, se indagó, a su vez, en las modalidades de conformación de la trama vincular entre los jóvenes y los adultos, tanto al interior de las instituciones educativas, como en otros contextos en los que transitan. Respecto al contexto educativo, dos temáticas recibieron particular atención. En primer lugar, las transformaciones en los modelos de autoridad de los adultos. En segundo lugar, el impacto que la incorporación de nuevas tecnologías a los procesos educativos tiene sobre los vínculos entre los docentes y los estudiantes.

El último tema mencionado abre la puerta a pensar también la formación docente en el marco de las transformaciones de época y los desafíos que las instituciones plantean a los actores. Se presentó la necesidad de pensar nuevos formatos de generación del conocimiento, lo cual supone transformaciones en las instituciones de formación docente. A su vez, se abordó el desencantamiento de los docentes con su tarea, ante las múltiples adversidades que enfrentan y las escazas herramientas, materiales y de formación con que cuentan para hacer frente a las mismas.

Se analizaron, asimismo, las vinculaciones de los jóvenes con el mercado laboral: las trayectorias y dificultades que encuentran los jóvenes para insertarse en un primer empleo; las problemáticas de sobre-edad y abandono que la articulación de empleo y escolaridad generan.

En el marco de presentación de programas y experiencias en ejecución, se observaron las orientaciones políticas en el tratamiento de las problemáticas de la agenda educativa y de juventud, y los desafíos pendientes. Se destacó la ausencia de generalización de experiencias positivas en las diversas jurisdicciones del sistema escolar y la necesidad de avanzar en una mayor articulación entre los ministerios provinciales y las instancias nacionales, tanto ministeriales como legislativas.

El interés por las temáticas propuestas quedó evidenciado en la magnitud de la afluencia del público, con auditorios completos en la totalidad de los paneles. Esto refleja la potencialidad de realización de correlativos encuentros en esta línea. En estos posibles futuros espacios, la previsión de un momento de intercambio entre los disertantes y los asistentes ayudaría a potenciar la participación del público en las jornadas.

Por otra parte, el desafío para próximos encuentros abarca también la incorporación al panel de experiencias políticas de diversos escenarios de diferentes jurisdicciones de todo el país, lo cual contribuiría a ampliar la mirada y el debate.