



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA

Universidad Jesuita

Aproximación a las ciencias de la educación

Cuatro interrogantes y una invitación

Andrea Arnoletto



Arnoletto, Andrea

Aproximación a las ciencias de la educación : cuatro interrogantes y una invitación / Andrea Arnoletto. - 1a ed. - Córdoba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2017.

Libro digital, PDF - (Cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-626-355-9

1. Ciencias de la Educación. I. Título.

CDD 370

De la presente edición:

Copyright © by Educc - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Maquetación interior : Fabio Viale.

Está prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier método fotográfico, fotocopia, mecánico, reprográfico, óptico, magnético o electrónico, sin la autorización expresa y por escrita de los propietarios del copyright.

I.S.B.N.: 978-987-626-355-9



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Universidad Jesuita

Obispo Trejo 323. X5000IYG
Córdoba. República Argentina
Tel./Fax: +(54-351) 4286171
educ@ucc.edu.ar - www.uccor.edu.ar

Índice

Introducción	5
Parte 1. ¿Qué significa estudiar educación?	7
Parte 2. ¿Por qué ciencias de la educación en plural?	15
Parte 3. ¿Quién es el licenciado en Ciencias de la Educación?	21
Parte 4. ¿Cómo recorrer el camino de ingresante a licenciado?	25
A modo de cierre: propuestas e invitación a futuro	33

Introducción

Siempre resulta un desafío interesante pensar en el encuentro humano más existencial, el de reconocer quién soy y quién quiero ser. Los seres humanos portamos estas certezas e incertidumbres respecto de nosotros mismos durante toda nuestra vida y es en los jóvenes (y por qué no, algunos mayores también) donde se hacen carne a la hora de decidir por un ámbito de formación superior que oriente sus futuras prácticas sociales. Si consideramos que solo el 5% de la población mundial ha realizado estudios superiores, podemos sentirnos afortunados. Yo añadiría afortunados responsables.

Responsables de ser conscientes de esa fortuna que el destino pone en nuestras manos. Es esta una invitación a reflexionar sobre cómo ha sido nuestra existencia hasta aquí y qué visualizamos a futuro para ella.

En este trabajo nos proponemos acompañarlos en este proceso y presentarles un terreno, un campo, un ámbito de saberes y de prácticas vinculado a uno de los fenómenos más intrínsecos a nuestra naturaleza humana, la educación. Es por ello que, la primera parte, la aborda como fenómeno socio-histórico propio de los seres humanos y las implicancias de convertirlo en foco de observación y estudio académico. En la segunda parte, esbozamos brevemente el proceso de conformación del abordaje científico del fenómeno educativo, desde los argumentos filosóficos a las estrategias de intervención.

La tercera parte del trabajo se propone clarificar la intención formativa de nuestra propuesta curricular, que se aleja de las visiones del conocimiento como mercancía y se acerca a un compromiso consciente con la producción y democratización de los saberes desde el ámbito académico. Mientras que en la cuarta parte abordaremos el proceso formativo que realiza el ingresante a la Universidad hacia su profesionalización, proceso en el que podrán mirarse en un espejo imaginario para verse a futuro. Sean todos bienvenidos...

Parte 1

¿Qué significa estudiar educación?

Hoy volvemos a hacernos preguntas fundamentales sobre qué es y para qué educar. Preguntas propias de la crisis educativa que expresan la urgencia del discernimiento pedagógico. Crisis que, desde mi punto de vista, está asociada a la existencia de 'discursos pedagógicos hegemónicos' elaborados al margen de los sujetos, la experiencia y los proyectos de estos sujetos. La búsqueda de nuevos caminos se hace urgente cuando los que teníamos empiezan a desdibujarse.

Bambozzi, 2008

a. ¿Por qué hablar de “campo” educativo?

Como ya anticipamos, consideramos a la educación como uno de los fenómenos más propiamente humano, es decir socio-histórico y que ha sido conceptualizado de maneras muy diversas a lo largo del proceso histórico. Recientemente –al menos para la historia– se ha desarrollado en la sociología crítica francesa el concepto de “campo” como *espacio de conflicto y competencia en el cual los participantes rivalizan por la posesión de bienes*, desde materiales hasta simbólicos (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 45).

Son muchos los autores que refieren al campo educativo o al campo pedagógico, pero suele quedar en manos del lector comprender en qué consiste dicho espacio social de significaciones y de tensiones. Consideramos importante iniciar dejándoles esta inquietud para que puedan ver por ustedes mismos y hacer su propio recorrido. Enrique Bambozzi sostiene que

Entendemos a la educación como un hecho concreto, situado y significado históricamente, cuya intencionalidad es mejorar a la persona; mejoramiento integral y no parcial (reduccionismo). Así, lo que especifica o define a una práctica como educativa es su intencionalidad de mejoramiento.

Por su parte, entendemos a la pedagogía como una reflexión igualmente concreta y situada históricamente cuya intencionalidad es construir una trama argumentativa del acto de educar. Tal reflexión opera como referente finalista posibilitando que esta práctica social se oriente hacia aquella idea de mejoramiento (2008, p. 14).

Históricamente, es en la modernidad, con el surgimiento de los estados-nacionales y el desarrollo de una economía-mundo capitalista que surgen instituciones educativas como la escuela y los sistemas educativos nacionales. En consecuencia, los procesos educativos son mucho más extensos que los procesos escolares. Si bien ambos comparten el hecho

de ser actos políticos (concibiendo que la finalidad de la política es la búsqueda del bien común), coincidimos con Bambozzi cuando hipotetiza que “en la modernidad, la política y la pedagogía pierden, ven afectadas sus intencionalidades originarias. La política se convierte en discurso al servicio del estado, no del bien común; mientras que la pedagogía se convierte en discurso al servicio de la creación del ciudadano q necesita el estado, no de la formación integral de la persona” (2008, pp. 22-23).

Es muy significativo recordar estos procesos para no reducir el campo educativo a estudiar o pensar las instituciones escolares, ni reducir la reflexión pedagógica a pensar diseños o intervenciones escolares.

Para profundizar

Leer los escritos 1, 2 y 3 del libro de E. Bambozzi. *Escritos pedagógicos*. Córdoba: Ediciones del Copista, 2008.

Sandra Gómez inicia su texto sobre el campo pedagógico recordándonos que “las preocupaciones por los temas educativos tienen larga data. Ya en las lecturas filosóficas, como por ejemplo en los planteos de la filosofía griega, se reconocía la importancia que lo educativo había tenido respecto de la educación individual del hombre y su superación, dando particular valor a la educación y su función en la organización política y social de la comunidad” (2014, p. 13). De esta manera, da inicio a un recorrido histórico de las diversas maneras en que han sido concebidos estos procesos a lo largo de nuestra historia.

Por su parte, Alfredo Furlán vincula el campo pedagógico más directamente con sus procesos de institucionalización cuando sostiene que “la pedagogía hasta el momento ha estudiado el modo de racionalizar y optimizar los procesos de transmisión desde una instancia formadora legítima, específicamente la institución escolar (...) Lejos de tratar de explicar un fenómeno natural, trata de mejorar el desempeño de una institución histórica, de la cual es por cierto parte” (1993, p. 10).

Podemos ver a partir de las conceptualizaciones de estos autores, algunas de las problematizaciones respecto de la educación que se abren en este campo y sus debates.

Para profundizar

Leer el capítulo 1. El campo pedagógico (páginas 13 a 75) del libro de S. Gómez, *Pedagogía. Planteos epistemológicos, perspectivas educativas y problemáticas actuales*. Córdoba: EDUCC.

b. Humanos = educación

Afirma Silvina Gvirtz que “todos nos educamos; a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella. Hay educación cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión. Desde esta perspectiva, todos sabemos de educación, porque todos vivimos la educación” (2008, p. 13).

¿Pero nos estamos refiriendo a esta vivencia cuando pensamos en la educación como ámbito de estudio? Resulta significativo profundizar en las referencias que hacen muchos autores al pensar los motivos por los que educamos y las funciones de la educación. Por ejemplo, Silvina Gvirtz se plantea la tensión presente en la educación entre la producción y la reproducción social. Mientras Ricardo Nassif hace lo propio de una manera dialéctica entre la reproducción y la transformación social. **Revisemos sus propuestas.**

Texto 1

Gvirtz, S., Grinberg, S. & Abregú, V. (2008). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: AIQUE, pp. 16-17.

¿Para qué educamos? La educación entre la producción y la reproducción social

Cuando las prácticas educacionales tienden a conservar un orden social establecido (conocido como *statu quo*), estamos ante fenómenos educativos que favorecen la reproducción. En la familia, se puede encontrar esta situación cuando sus prácticas educacionales incentivan que el hijo estudie o trabaje en la misma profesión que el padre, o incluso, que ambos trabajen juntos, que escuchen la misma música, que vivan en el mismo barrio, que tengan una vestimenta similar y conductas sociales parecidas.

Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje social en sus distintas formas no son meramente reproductivos (...)

Cuando las prácticas educacionales tienden a transformar el orden establecido y a crear un nuevo orden, estamos ante prácticas educativas productivas. En una familia, las prácticas educativas son de este modo cuando favorecen, voluntariamente o no, que los hijos actúen de una manera autónoma, sin repetir las conductas de los padres.

Texto 2

Nassif, R. (1986). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel, p. 248.

Dualidad de la educación como proceso dialéctico

Las concepciones sobre la funcionalidad de la educación (...)

Tales funciones generales -a primera vista contradictorias- son las de *conservación* (o de *reproducción*) y de *renovación* (más aún, de *transformación*) de la vida socio-cultural y del hombre, *agente* y *paciente* de esa vida (...)

Aún aceptando que la antinomia entre *reproducción* y *renovación*, nos enfrentase a una contradicción insalvable, es el ser humano quien da sentido a esas funciones. Si optásemos por la educación-reproducción, es el hombre quien ha de insertarse en un ambiente preestablecido. Si asignamos (...) a la educación la tarea de superar las acomodaciones pasivas, mediante la vigorización de la función renovadora, en ese proceso no solo se configura la personalidad, sino que la misma función se canaliza a través de la activación de las capacidades humanas transformadoras.

A partir de la lectura de estos dos fragmentos podemos intuir –por ahora– posturas diferentes respecto del hombre, del conocimiento y de la educación, que de algún modo convergen pensando y teorizando sobre los procesos educativos y humanos. Mientras en el primer texto se enfatiza la distinción conceptual entre reproducción social y producción social y se refuerza con los ejemplos su polarización, el segundo fragmento plantea la necesidad de ambos procesos y desmantela la aparente contradicción de los mismos.

Estas posturas, como construcciones conceptuales reflexivas de los procesos educativos vividos por todos nosotros en tanto seres humanos, se diferencian entre sí y constituyen “teorías” explicativas del fenómeno educativo diferentes y situadas, tanto histórica como ideológicamente.

En su recorrido formativo en la carrera podrán profundizar estas distinciones y poner en diálogo las teorías educativas.

C. Aprender y enseñar

Por último, quisiera invitarlos en este apartado a reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza. Si bien desde el sentido común podemos asociar muy rápidamente el aprendizaje con la acción social de recibir y la enseñanza con la de dar, la cuestión es bastante más compleja cuando lo analizamos desde nuestro campo de estudio.

En nuestros años de formación docente en las dos últimas décadas del siglo XX, atravesamos una seria transformación en las maneras de abordar desde las teorías educativas estas problemáticas. El proceso de enseñanza-aprendizaje (así en singular) pareció predominar el campo académico durante un tiempo de predominio de corrientes críticas que comprometían fuertemente al docente a hacerse responsable de proveer oportunidades de aprendizaje para los alumnos y a compensar las desigualdades sociales desde estrategias de enseñanza que favorecieran la igualdad de oportunidades.

Hacia fines del siglo XX, era visible una crisis de estas perspectivas en un retorno a lecturas que hacían de aquel singular proceso, dos procesos diferenciados: los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza en su especificidad y distinción. Se pone eje aquí en la importancia de estudiarlos separadamente, ya que uno no garantiza el otro. Hay aprendizajes que se realizan sin la intencionalidad de ser enseñados y hay esfuerzos de enseñar que no rinden frutos en correlativos aprendizajes.

De esta manera, de la mano de las teorías del Currículum y de nuevas teorías del aprendizaje, se torna fundamental revisar nuestros supuestos formativos y articular ambos procesos en las instituciones educativas.

El aprendizaje ha sido problematizado con más fuerza a partir del siglo XX, ya que surgen corrientes pedagógicas que revisan los supuestos de las primeras ciencias humanas. Por ejemplo, se creía que el niño era una *tabula rasa*, que estaba vacío como una pizarra en blanco y que –en consecuencia– se imprimiría en él todo aquello que se enseñara con el método adecuado. Este fue el sustento de la educación durante mucho tiempo. La Escuela Nueva, las teorías pedagógicas que ponen foco en el niño, en la infancia y sus procesos, cuestionan este supuesto y miran el aprendizaje como proceso interno al sujeto humano.

Por ejemplo, María Montessori (1870-1952), “proponía despertar la actividad infantil a través del estímulo y promover la autoeducación del niño, colocando medios adecuados de trabajo a su disposición. El educador, por lo tanto, no actuaría directamente sobre el niño, pero ofrecería medios para su autoformación (...) sostenía que solo el niño es educador de su personalidad” (Gadotti, 2011, p. 157).

Siguiendo esta línea de pensamiento es que Jean Piaget desarrolla estudios en torno a la construcción del conocimiento para lo cual considera que “el papel de la acción es fundamental pues la característica esencial del pensamiento lógico es ser operatorio, o sea, prolongar la acción interiorizándola” (Gadotti, 2011, p. 163). Es por ello que critica a la escuela tradicional por no formar inteligencias creativas y críticas.

Para profundizar

Leer el capítulo 10. El pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva (páginas 147 a 165) del libro de M. Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.

Los procesos de enseñanza por su parte, también han sido objeto de reflexión y han sufrido transformaciones a lo largo de este mismo periodo histórico: desde pensarla como “instrucción” y como “transmisión” de saberes que ya estaban legitimados socialmente y

que deben ser aprehendidos por los niños tal cual los conocimientos son; hacia una concepción que reconoce los procesos internos que implica el aprendizaje y que ven en el rol docente menos conducción, con la misma –o más– responsabilidad como guía de los procesos.

Por ejemplo, en Argentina –a fines del siglo XIX– predomina un enfoque respecto de la educación que los autores llaman “normalismo”, que combina elementos de la filosofía positivista, cientificista y de la filosofía espiritualista, moralizante. De esta manera, el maestro “normal” se constituye en ejemplo moral para sus alumnos y en un ilustrado en ciencias para poder instruir con el método pedagógico adecuado también a niños “normales” (claramente distinguidos en aquel momento de quienes eran considerados anormales y requerían otros métodos).

También es aquí que la Escuela Nueva revisa estos postulados y los cuestiona proponiendo una enseñanza centrada en los intereses del niño y en la relación con la naturaleza. Un ejemplo de este cambio lo da la experiencia de las hermanas Olga y Leticia Cosettini en una escuela de la provincia de Santa Fe que desde 1935 hasta 1950 implementaron una enseñanza y dirección escolar desde estas perspectivas.

Para profundizar

Visionar el documental *La escuela de la señorita Olga* (Piazza, M. (Dirección). (1987-1988). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=YJRzTcNWITY>). Basado en testimonios directos de exalumnos de la escuela y de la propia Leticia Cosettini.

Las teorías críticas, provenientes de la sociología de la educación van a aportar una mirada de estos procesos en clave de revisión del lugar que el Estado y la lógica del capitalismo han otorgado a los procesos de enseñar. Tomemos los casos de Louis Althusser y Pierre Bourdieu, quienes en los años de la década de 1970 del siglo XX –contexto de grandes cambios tanto intelectuales como políticos– escriben dos textos de los que aquí reproducimos algunos fragmentos.

Texto 3

Althusser, L. (1973). *Los aparatos ideológicos del Estado*. En S. Gómez (2014). *Pedagogía. Planteos epistemológicos, perspectivas educativas y problemáticas actuales*. Córdoba: EDUCC, p. 197.

...la Escuela

Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y aparato de Estado-escuela, es más vulnerable “habilidades” recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia, la ciencia, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía).

Texto 4

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1975). *La reproducción: elementos para una teoría de los sistemas de enseñanza*. En M. Gadotti (2011). *Historia de las ideas pedagógicas*, México: Siglo XXI, p. 208.

Si no es fácil percibir simultáneamente la autonomía relativa del sistema de enseñanza y su dependencia relativa de la estructura de las relaciones de clase, es porque, entre otras razones, la percepción de las funciones de clase del sistema de enseñanza está asociada en la tradición teórica a una representación instrumentalista de las relaciones entre la escuela y las clases dominantes, mientras que el análisis de las características de estructuras y de funcionamiento que el sistema de enseñanza debe a su propia función casi siempre ha tenido en contrapartida la ceguera frente a las relaciones entre la escuela y las clases sociales como si la comprobación de la autonomía supusiera la ilusión de la neutralidad del sistema de enseñanza.

Como podrán ver se desvanece la transparencia original provista por las nociones del sentido común y se complejizan los análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los debates actuales profundizan aquella complejidad tanto más cuanto los cambios socio-económicos y culturales de las últimas décadas se han ido manifestando.

Parte 2

¿Por qué ciencias de la educación en plural?

Una propuesta de intervención es deseable si se fundamenta lo más ampliamente posible en un proyecto de sociedad.

Esto no quiere decir necesariamente un discurso social utópico que busque construir una nueva sociedad, también puede incluir una imagen social ya existente pero que requiere de su perfeccionamiento. Los rasgos de esta fundamentación provienen de considerar, basar o reflexionar, desde perspectivas sociológicas, históricas, culturales, económico-políticas, etc., los elementos que orientan y definen el ideal.

Este ámbito de fundamentación hará deseable un proyecto educativo en tanto responda equilibradamente y contribuya o declare el propósito de contribuir a enfrentar problemas sociales no resueltos.

Pasillas, 1993

a. El camino de la filosofía

Procuraremos reconstruir el recorrido histórico que caracteriza al campo educativo al menos como lo describen algunos autores considerados expertos en el terreno. Gregorio German, en un apunte de su cátedra de la UNC, retoma la propuesta de Avanzini de reconocer al menos tres etapas en el desarrollo de la Pedagogía y su relación con otras disciplinas.

Sostiene German que “hay un momento en que la filosofía domina a la pedagogía y ésta parece estar subsumida por aquella. Se piensa en una pedagogía general, universal y a la vez en singular que se ocupa de reflexionar sobre cuestiones universales de la educación, más bien propios de una filosofía de la educación, referida a una visión universalista de los temas tales como la concepción sobre el hombre y el mundo, el sentido de la vida, etc.” (1999, p. 2).

De esta manera, se vivencia al pedagogo como alguien enfocado en una serie de cuestiones ideales, más normativas que reales, que fijan la meta (el *telos*) a la que se aspira con las prácticas educativas más que a la tarea en sí. Esta manera de mirar la reflexión sobre la educación como una serie de argumentaciones orientadoras de la acción, es cuestionada y revisada por una oleada fuertemente cientificista que, a fines del siglo XIX, plantea la necesidad de formular teorías educativas que sean corroboradas empíricamente y demostrada su validez.

De la mano de este enfoque positivista es que van a quedar limitados los cursos de Pedagogía a meras argumentaciones formales, basadas en ideales morales y universales tales como el concepto de hombre o libertad o democracia, que orienten desde su lógica a las

prácticas educativas concretas, que deberán ser abordadas con el método científico para ser reconocidas como tales.

De esta manera, el campo educativo no queda exento de la tensión –propia de la época– entre idealismo y materialismo filosóficos, comenzando a aparecer propuestas científicas y metódicas de producción de conocimiento sobre el campo educativo que trasciendan los argumentos filosóficos.

Por su parte, las filosofías materialistas de corte dialéctico como el Materialismo histórico propuesto por Karl Marx, cuestionan críticamente tanto a las Pedagogías idealistas como al enfoque cientificista del positivismo. Desde estos enfoques “la reflexión filosófica auxilia en el descubrimiento de antropologías, de ideologías subyacentes a los sistemas educacionales, a las reformas, a las innovaciones, a las concepciones y a las doctrinas pedagógicas y a la práctica de la educación” (Gadotti, 2011, p. 3).

El foco de estas pedagogías se pone en la necesidad de tomar consciencia de la alienación en que el capitalismo ha puesto al hombre respecto de su capacidad de trabajo y del producto del mismo al apropiarse la clase dominante de los medios de producción. Ahora bien, como el método que sostienen es dialéctico, esta toma de consciencia debe ir de la mano de una praxis revolucionaria que cambie a la sociedad y sus instituciones. Son interesantes las reflexiones que realizan respecto de la escuela como institución funcional a la sociedad burguesa.

Texto 5

Marx, K. & Engels, F. *Crítica de la educación y de la enseñanza* (1978), como está citado en M. Gadotti, 2011. *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI, p. 134.

Sería deseable que las escuelas elementales empezaran la instrucción de los niños antes de los nueve años; pero, de momento, solo nos preocupamos por los antídotos absolutamente indispensables para contrabalancear los efectos de un sistema social que degrada al obrero a tal punto de transformarlo en un simple instrumento de acumulación de capital, y que fatalmente cambia a los padres en comerciantes de esclavos de sus propios hijos. El derecho de los niños y de los adultos debe ser defendido, dado que ellos mismos no pueden hacerlo. Es por eso que la sociedad tiene el deber de actuar en nombre de ellos.

Si la burguesía y la aristocracia no toman en cuenta los deberes que tienen con sus descendientes, es su problema. El niño que goza de los privilegios de estas clases está condenado a sufrir con sus propios prejuicios.

El materialismo histórico o científico propone una superación de la dicotomía entre filosofía y ciencia que las otras corrientes de pensamiento de la época separan tajantemente y con relación a la educación su propuesta solo podrá realizarse una vez producida la revolución política contra la burguesía capitalista.

b. El camino de la ciencia

Desde el enfoque positivista, “la tendencia científicista ganó fuerza en la educación con el desarrollo de la sociología en general y de la sociología de la educación” (Gadotti, 2011, p. 109). Esta sería la segunda etapa mencionada por Avanzini y retomada por German, en la cual “se critica a la pedagogía por permanecer en una reflexión especulativa, más propia de la filosofía. Durkheim propone elaborar una ciencia de la educación (en singular) que para él coincide con la sociología de la educación, la cual sería una teoría-práctica” (1999, p. 2).

Durkheim “postula la necesidad de elaborar una Ciencia de la Educación encargada de describir, analizar, interpretar y explicar los hechos educativos” (Gómez, 2014, p. 19). Durante este periodo, es importante destacar el debilitamiento del uso del vocablo Pedagogía o su reducción al arte de enseñar. Por otra parte, es impetuoso el desarrollo de la Didáctica y de la Psicología enfocada en el aprendizaje. Comienza así a pluralizarse el terreno próximo al problema educativo, pero la formulación más claramente científicista viene de la Sociología de la Educación.

Ana María Brígido (2006) sostiene que el estudio científico de los hechos educativos como de los hechos sociales inicia con la propuesta de las reglas del método sociológico de Durkheim, quien no acepta la discusión instalada en su época respecto de la exclusividad del método hipotético-deductivo para las ciencias naturales y postula que es el método adecuado para todos los “objetos” de estudio.

Texto 6

Durkheim, E. *La enseñanza de la moral en la escuela primaria*, como está citado en *Reis. Revista Española de Investigaciones*, 90, 275-287. Recuperado http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_090_13.pdf.

Todo el universo no es más que una inmensa sociedad de la que cada cuerpo celeste es una porción. El átomo atrae al átomo, la célula atrae a la célula. Se ha dicho que el cuerpo humano no es más que una asociación de células. Esta ley de los grupos domina el universo entero. He ahí ideas muy simples, que no tienen nada de complejo, que pueden ser presentadas bajo una forma elemental. Toda la enseñanza debería derivarse de estas ideas. Si no se puede hacer, no hay nada que hacer en la enseñanza de la moral. Para que la enseñanza de la moral sea posible, hay que mantener intacta la noción de sociedad. Hay que mantener que la sociedad es la condición misma de la civilización y de la humanidad. Y puesto que la patria no es otra cosa que la sociedad más altamente organizada que existe, entreveréis que negar la patria no es solo suprimir ciertas ideas recibidas, es perjudicar la vida moral en su misma fuente.

Contemporáneamente a Durkheim, será Max Weber quien formule la distinción entre la búsqueda de “explicar” por parte de las ciencias de la naturaleza y la búsqueda del “comprender” de las ciencias humanas. Esta distinción de fines, tiene su corolario en la consecuente diferenciación de métodos. Este debate sigue instalado en nuestros ámbitos académicos a veces de manera sutil, a veces encarnizadamente.

c. Del singular al plural, las ciencias de la educación

En términos de German

la tercera etapa se caracteriza por las ciencias de la educación (en plural). Introducida por Debesse en una comisión ministerial en la que participó, fue oficialmente consagrado en Francia por decreto el 11 de febrero de 1967 que instituyó una Licenciatura y doctorado en Ciencias de la Educación (...) Pone de manifiesto que la sociología, la psicología, la filosofía, la lingüística y otras disciplinas, no son las únicas en el estudio sobre la educación sino que confluyen en un nuevo cuerpo constituido por múltiples disciplinas que reflexionan sobre los fenómenos educativos (1999, p. 4).

Predomina fuertemente una visión positivista de la ciencia y un enfoque científicista del conocimiento en los ámbitos académicos que vuelve fundamental que cada disciplina defina un objeto de estudio y un método para abordarlo, mientras se conforma este campo múltiple y diverso al que aportan algunas cuestiones las muchas “ciencias sociales”.

Texto 7

Gvirtz, S., Grinberg, S. & Abregu, V. (2008). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: AIQUE, pp. 34-35.

El avance de las Ciencias de la Educación se relaciona con la voluntad de otorgar a la vieja Pedagogía un status epistemológico análogo al de las otras Ciencias Sociales. (...) el campo de las Ciencias de la Educación se fue construyendo con el objetivo de convertir el estudio de la educación en un estudio científico, y no, meramente normativo. Para hacerlo se recurrió a otras Ciencias Sociales, que estaban más establecidas. La Psicología y la Sociología proveyeron, a los estudios educativos, de instrumentos teóricos y metodológicos del trabajo científico. Así, dentro de las Ciencias de la Educación, la Sociología de la Educación y la Psicología de la Educación aportaron, desde sus especificidades, una importante cantidad de informaciones y herramientas conceptuales para pensar, a partir de evidencias, el fenómeno educativo.

Se produce un avance de las investigaciones de enfoque positivista desde estas disciplinas, principalmente referidos al campo de la Didáctica, en el que se tornan múltiples los métodos de enseñanza y se diversifican las maneras de entender los procesos de pensar, planificar y conducir los procesos educativos al interior de las instituciones educativas formales, que se vuelven el foco de las preocupaciones del campo educativo.

Es largo el camino recorrido por cada una de estas disciplinas, y no es sencilla su articulación y encuentro en los procesos de formación académica de los expertos en estas áreas, pero coincidimos con German cuando afirma que

el carácter pluridisciplinario del objeto de estudio “educación” se da objetivamente en cuanto existen diversas disciplinas que estudian algunas de sus dimensiones, pero esto no significa que conduzca automáticamente a la interdisciplina, lo cual requiere una confluencia coordinada en sus relaciones de forma tal que podamos afirmar que cada nueva convergencia conceptual es capaz de nombrar el objeto de manera que significa una mayor aproximación a su conocimiento, dando lugar a conceptos que expresen una síntesis interdisciplinar, superadora de la mera yuxtaposición multidisciplinar (María Clara Barroso Jerez, 1987) (1999, p. 16).

Parte 3

¿Quién es el licenciado en ciencias de la educación?

La Facultad de Educación se crea en el año 2002 desprendiéndose de la tradicional Facultad de Filosofía y Humanidades y dando respuesta a la necesidad, tanto de la comunidad como de la misma Universidad, de contar con una unidad académica especializada en el campo pedagógico.

Nuestra misión es la formación integral de la persona mediante la búsqueda de la verdad y la promoción cristiana, humanística, social, científica y profesional de los estudiantes.

Aquí se desarrollan todas las actividades de grado, posgrado docencia, investigación y extensión relacionadas con las Ciencias de la Educación, la Formación Docente, la Educación Especial y la Psicopedagogía, con el propósito de formar investigadores y docentes capaces de interpretar y proponer desde una concepción pluralista e integral del conocimiento alternativas superadoras a las grandes problemáticas del campo educativo.

Extraído de la Presentación de la Facultad de Educación

Sitio web de la Universidad Católica de Córdoba (<http://www2.ucc.edu.ar/facultades/educacion/>)

a. Dimensión pedagógica

Nuestra Facultad de Educación cuenta en este momento con tres recorridos formativos de Licenciatura en Ciencias de La Educación: la carrera de grado, destinada a egresados del nivel secundario, y las carreras de articulación para maestros de nivel inicial y primario y para profesores del nivel secundario, cada una con una propuesta curricular específica en función de las formaciones previas de sus ingresantes.

El recorrido específico por el campo de las ciencias de la educación incluye la profundización de las diversas disciplinas académicas que lo han constituido desde, al menos, la segunda mitad del siglo XX. Se destacan así la pedagogía, las psicologías del desarrollo y educacional, la sociología de la educación, los estudios sobre curriculum y evaluación institucional, el planeamiento educativo, etc. También se destaca la formación en torno a la didáctica, la historia de la educación, la educación no formal, la educación de adultos y los Seminarios específicos requeridos por cada una de las tres modalidades de cursado en función de los saberes y titulaciones previos.

Al reflexionar respecto de esta formación es importante reconocer que –como toda carrera universitaria– es un espacio de convivencia de una amplia diversidad de posicionamientos tanto político-ideológicos como teóricos y es importante que así sea. Históricamente

las instituciones de nivel superior como las Universidades han sido espacios de debates conceptuales e ideológicos de relevancia en sus contextos y –a veces– de trascendencia a los mismos.

Esta formación específica en el campo de conocimiento apunta a constituir la solidez del corpus de saberes que el futuro egresado necesitará para resolverse en su práctica cotidiana laboral en los diversos ámbitos donde las incumbencias de su título le habiliten. Es en estos espacios curriculares donde se torna significativa una permanente actualización, sea de contenidos, de modalidades de abordaje, de estrategias de enseñanza con miras a favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos y profesionalizantes para los egresados.

b. Dimensión epistemológica

Por su parte, las carreras cuentan con una serie de espacios curriculares para la reflexión respecto del conocimiento, su importancia, producción y distribución y los componentes axiológicos de valorativos de los mismos en los contextos socio-históricos actuales cuyas problemáticas compartimos.

Nos referimos aquí al estudio de la epistemología de las ciencias sociales, a la filosofía de la educación, la antropología filosófica o los seminarios teológicos y, por supuesto, a la ética tanto desde el enfoque filosófico como compromiso profesional. Es de destacar, en torno a estas cuestiones, la coherencia con la misión de la universidad: formar personas de “ciencia, conciencia y compromiso” desde una perspectiva cristiana, con apertura a recibir como alumnos a quienes encuentren en este perfil institucional –participen o no del credo cristiano católico– ecos de su búsqueda o discernimiento personal y existencial.

c. Dimensión investigativa

La formación del Licenciado en Ciencias de la Educación no estaría completa si no contemplara los caminos que la investigación educativa viene realizando desde la conformación de este campo académico.

Es reconocido por muchos autores que en ciencias sociales coexisten una diversidad de “paradigmas”, horizontes preteóricos que permiten pensar problemáticas diversas y enfocarlas siguiendo métodos coherentes con la formulación de los problemas de investigación. Los paradigmas vigentes en el campo educativo son coincidentes con los de las demás ciencias sociales. En términos de Vasilachis (2007), el paradigma positivista, el materialismo histórico o dialéctico y el paradigma interpretativo se encuentran presentes en las problemáticas indagadas en el campo educativo. El paradigma de la complejidad, formulado especialmente por Edgar Morin, asoma tímidamente aún en nuestro ámbito académico mientras que en otros espacios se constituye fuertemente en un cuarto paradigma desde el cual investigar.

En estas carreras, encontramos espacios generales sobre metodología de la investigación científica y espacios específicos sobre metodologías cuantitativas y cualitativas de investi-

gación educativa, con sus instrumentos específicos que van desde la estadística educativa hasta la etnografía escolar.

De esta manera, está en las ambiciones de nuestra facultad que los futuros egresados puedan estar preparados para los desafíos de los potenciales ámbitos laborales en los que puedan hallar inserción o iniciar caminos de autonomía y gestión de proyectos propios.

Texto 8

Vicente, M. (2016). *Ciencias de la educación: nuevas definiciones profesionales desde la historia reciente*. Recuperado de <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/27%20VICENTE%20MARIA%20EUGENIA%20Ciencias%20de%20la%20Educacion.pdf>.

Los espacios de inserción que fueron emergiendo desde la década de 1980 y que actualmente constituyen el campo profesional de las Ciencias de la Educación demuestran que las prácticas profesionales pueden ser reinventadas, construyendo posibilidades de ejercicio profesional por fuera de aquellos espacios estructurados, en su condición laboral, y formales, en relación a su objeto de intervención. Al respecto, Tenti Fanfani y Gómez (1990) señala que las transformaciones sociales han roto la relación de correspondencia entre profesión y problema a resolver. Esta condición se constituye en límites para las acciones y recursos para las mismas, abren ciertas posibilidades y cierran otras, implican prohibiciones pero también habilitan para actuar. En esta instancia, “el régimen de justificación pasa entonces de la institución al individuo” (Dubet, 2007:20). Ello implica convencer a los individuos de la validez de la acción profesional, ya que no descansan sobre un sistema de creencias implícitas e iguales para todos, como es el caso del conocimiento compartido, y así objetivado, respecto de las formas de ingreso y permanencia en el espacio tradicional de inserción profesional como lo es la docencia.

Parte 4

¿Cómo recorrer el camino de ingresante a licenciado?

Estudiar es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es una forma de reinventar, de recrear, de rescribir, tarea de sujeto y no de objeto. La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.

Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1968

1. De los ingresantes universitarios

a. Expectativas y condiciones iniciales

El ingreso a la universidad implica un cambio en las mediaciones institucionales: la universidad no solo enfrenta al alumno con un futuro que adquiere un grado distinto de inmediatez, ya que anticipa la entrada a un campo, sino que instituye nuevas mediaciones con el conocimiento.

Ortega, 2000

Resulta siempre un desafío interesante, acompañar el proceso que pone en relación una historia de vida, un recorrido personal, con un espacio institucionalizado cuyo punto focal se encuentra en la producción y transmisión de conocimientos. Como docentes formados en diversos campos disciplinares, puestos a prueba en prácticas de enseñanza complejas, nos interesa sin duda

intentar dar respuesta a preguntas como éstas: cómo y por qué los jóvenes se 'orientan' hacia determinadas carreras, cuáles son las estrategias que desarrollan para avanzar en la carrera, cómo inciden las prácticas sociales y cognitivas previas al ingreso en la construcción de esas estrategias, en la percepción de lo que significa conocer y cuáles son los conocimientos considerados pertinentes en la formación profesional, qué representaciones tienen acerca de las prácticas profesionales y de las instancias sociales que las rodean; en resumen, cómo se insertan en el campo universitario y cómo se articulan allí sus conflictos e intereses, si construyen o no proyectos de vida y cómo se modifica el horizonte en el cual adquieren sentido sus práctica (Ortega, 2000, p. 15).

Consideramos este momento inicial del recorrido como el del "encuentro" entre una historia institucional y una historia personal cargadas ambas de significados propios, puestos en diálogo y confrontación. Mientras que, "desde principios del siglo XX, los espacios de enseñanza superior han sido los lugares de la *conciencia* crítica, de las *polémicas* aporta-

tivas y de la sinceridad y *reflexión* agudas” (Di Girolamo, 2001) en las vidas particulares de los jóvenes “la finalización del secundario y el comienzo del nivel universitario significa un paso por demás importante en el camino de convertirse en un *profesional*. Pero también supone el gran *desafío* de iniciar una nueva etapa en la tarea de *maduración* y desarrollo de la *personalidad* (Ser universitario es un estilo de vida, 1994) (el subrayado es nuestro).

Procuraremos en este apartado que cada uno de nuestros lectores pueda ir logrando cierta integración de ambos procesos, que están siendo recorridos por ellos mismos –y por nosotros con ellos- como partes del fluir de la existencia misma. El hecho mismo de que la Universidad sea el lugar legitimado de la pluralidad de los saberes y, por ende, de las polémicas y debates en torno a ellos, constituye para los ingresantes parte del desafío de abrirse a este nuevo mundo y hacer de ello un “*estilo de vida* (...) una forma positiva de ser joven” (Ser universitario es un estilo de vida, 1994) (el subrayado es nuestro)¹. Asumir el “ser universitario” como estilo de vida es “decirse *sí* a uno mismo para ser, obrar y vivir desde y para un plan de vida que trascienda la tentación del conformismo y brinde consistencia y perdurabilidad al proyecto existencial, individual e intransferible de cada ser humano” (Ser universitario es un estilo de vida, 1994) (el subrayado es nuestro). Esta es, sin duda, la intención de quienes hemos elegido acompañarlos en este proceso, quizás porque asumir el ser universitario como estilo de vida ha sido nuestra opción.

Dice Facundo Ortega que “al ingresar a la Universidad se produce una gran ruptura en relación a las prácticas asimiladas de conocer en los niveles primario y secundario y, aún en los casos de mayor voluntarismo no es fácil, para los alumnos, deshacer largos años de construcción de estrategias de evasión” (2000, p. 17).

Como estudiantes universitarios resulta prioritario replantearse la relación que hemos venido estableciendo con el estudio, la lectura, la información, el pensamiento y sin lugar a dudas, nuestras prácticas y acciones. Es nuestra intención que estas páginas movilicen este proceso reflexivo con la finalidad de revisar aquellos hábitos o costumbres que tenemos arraigadas por nuestras experiencias educativas previas y que van a ser puestas a prueba en este nuevo nivel formativo, ya que “al ser la universidad una institución donde ‘aquello que está en juego’ es el conocimiento, las relaciones interpersonales y la relación con el conocimiento forman una trama (...). Ambos aspectos confluyen en el significado de la acción social (...) en las instituciones educacionales cristaliza una naturalización de las relaciones con el conocimiento construida tanto por su trama de relaciones como por su significado en el medio” (Ortega, 2000, pp. 13-14).

Es en el momento del ingreso a la universidad cuando cada uno de nosotros debe recorrer reflexivamente sus trayectorias escolares y lo que en términos de Ortega serían “las ventajas y las desventajas relativas de los alumnos, las definiciones y las indefiniciones construidas socialmente” (2000, p. 17) que condicionarán nuestros procesos de acomodación a las nuevas exigencias. Si bien podemos percibir nuestra capacidad o limitación para iniciar la nueva trayectoria como una cuestión personal y que depende fuertemente de nuestro esfuerzo y dedicación, debemos también poner atención en los procesos colectivos de los que participamos para tomar conciencia de sus efectos en cada uno de no-

¹ Continúa el artículo diciendo que “los jóvenes que toman en serio la vida, son aquellos que están en condiciones de ser felices y experimentar la alegría y espontaneidad de ese periodo vital, pletórico de enriquecedoras vivencias y aprendizajes”.

sotros. Sobre esto sostiene Ortega que “el alumno que ingresa a la Universidad llega a ella con una carga cognitiva, afectiva, una disposición respecto al conocimiento, a los saberes legítimos a las prácticas educativas legítimas” (2000, p. 22) construidas a lo largo de su recorrido existencial. De estas disposiciones, creemos que la menos productiva es la que se encuentra más invisibilizada de todas: la disposición a actuar como *espectadores* más que como *protagonistas* de nuestras propias vidas.

Franco Ferrarotti, sostiene que

el ser espectador dispone a la participación pasiva, a la fruición sustitutiva. Es la antecámara de la pasividad mental y de la inercia política, la premisa necesaria para una manipulación que se vuelve, en el caso de las sociedades técnicamente avanzadas, suficientemente despersonalizadas y dinámicas, una suerte de colonización interior y de proletarización del alma, o sea, resolución, subsumisión del individuo en el esquema producción-consumo-producción. Nadie más vive, se es impersonalmente vivido. Como punto de partida y punto de llegada el individuo se ha simplemente debilitado, aplastado y homogeneizado hasta su disolución (1990, p. 41).

Esta visión del mundo actual puede resultar exageradamente pesimista, no es nuestra intención. Pero si nos proponemos iniciar un proceso de auto-observación de estos procesos colectivos analizados por pensadores críticos que nos llaman la atención respecto de los peores males de nuestros tiempos: la indiferencia y la insensibilización. Queremos, por el contrario, recuperar “la universidad como el ámbito donde la pasión, la dignidad y el conocimiento se encuentran constantemente como materia constitutiva de la vida” (Di Girolamo, 2001), de la vida de todos los miembros de nuestra comunidad para que vuelva al colectivo social mayor al que pertenecemos en acciones científicamente fundadas que sean promotoras de cambio social.

Sostiene Di Girolamo que “el joven (...) parece moverse por dos grandes pasiones. Por una parte, es convocado a la creación desde el mundo de las ideas, de las teorías, de los modelos de análisis, y por otra, es llamado desde la acción, a la movilización y transformación social y cultural. Y es en ambos procesos donde configura su importancia como sujeto social” (2001).

b. Las estrategias de evasión al conocimiento

Tomaremos aquí las reflexiones de Facundo Ortega, basadas en su profundo trabajo de campo respecto de aquellas cuestiones que pueden estar afectando el tránsito por las universidades de los jóvenes y fenómenos como la deserción en los primeros años, los cambios de carrera, el “año sabático” y otras prácticas sociales actuales. El autor aporta las categorías conceptuales de “estrategias de evasión” y “atajos” para referir a las maneras en que los jóvenes han aprendido a tratar con los saberes y el estudio a lo largo de sus recorridos escolares previos. En sus términos, “el atajo no es entonces solo ir más rápido es pasar por encima de todo aquello que podría involucrarnos, es pasar por encima de los mensajes, es fundamentalmente en el campo de la relación educativa saber ‘qué se pide’ y lo mínimo que se exige para cumplir con las demandas escolares” (Ortega, 2000, p. 10).

Experiencia generalizada en el nivel medio de nuestro sistema educativo, las prácticas en torno al estudio como “zafar” que implican un parecer que se sabe sin haber realizado el proceso que implicaría construir un conocimiento sólido que pueda comunicarse e incluso transferirse a nuevas situaciones. Ortega sostiene que existe en estas prácticas un fondo de descompromiso existencial, un “no involucrarse” evitando cualquier posibilidad de construir o apropiarse de significados. Y lo que resulta más serio a largo plazo es que “el gran atajo (...) sedimenta como una forma de percibir y de actuar en el mundo, establece una relación permanente con los otros a través de una forma de relacionarse con el conocimiento, con el des-conocimiento y con la ambigüedad” (Ortega, 2000, p. 10). De esta manera, se consolida una tendencia, una disposición al atajo: “tratar de no estar porque todo compromiso es obligación y toda obligación se esquivo, se rodea” (Ortega, 2000, p. 12).

Nuestra intención reside en proponer a nuestros lectores estrategias reflexivas de estas experiencias situadas en sus propios hábitos y prácticas con la finalidad de potenciar otras tendencias también presentes en la juventud. En términos de Di Girolamo, “el joven de principios del tercer milenio ha desarrollado una extraordinaria y poco reconocida capacidad para analizar el mundo y buscar nuevas alternativas, el diálogo con ellos debe ser siempre en condiciones de igualdad, sin ejercer coacción alguna, ni sustentarse en criterios abstractos de autoridad. El reconocimiento del potencial juvenil es elemental como consideración para abrirnos hacia esas nuevas sabidurías emergentes” (2001). Si consideramos ambas tendencias como polos opuestos activos en los mapas cognitivos de los ingresantes, podremos proponerles iniciar un camino que los conduzca a optar por el desarrollo de esta última, rompiendo con las “estrategias negativas que buscan los obstáculos activamente y los conocimientos pasivamente, que se traducen en el cumplir, en el triunfo de los significantes, en el opacamiento de la intelección” (Ortega, 2000, p. 10). Quisiéramos invitarlos a asumir –en forma activa y crítica, comprometida y responsable, por elección libre y conciente– su propio proceso formativo optimizando el aprovechamiento de las oportunidades que se les brindan (y que muchos no tienen) desde una disposición interna motivada por los aprendizajes que pueden llegar a hacer. Dice Di Girolamo que “cuando hablamos de ‘carrera’ convendría preguntarse tras de qué se corre y más básico aún, por qué hay que correr. Se sabe desde siglos que el conocimiento tiene un *tempo*, un ritmo de maduración que permite a quien lo recibe asimilarlo y acomodarlo, vinculándolo con sus cargas biográficas y existenciales” (2001).

Estamos aquí para acompañarlos y guiarlos hacia una autonomía intelectual.

c. El aprendizaje del oficio de alumno del nivel superior

Llegados a este punto, quisiéramos recuperar la idea de “ser universitario” como “estilo de vida” que implica una elección consciente y responsable de iniciar un proceso formativo que nos comprometa durante todo nuestro recorrido vital en torno a la producción, ampliación y transmisión de conocimientos; que aporte, desde la institución Universidad –como lo ha hecho a lo largo de su historia– en primer lugar a la búsqueda del “bien común” y a la realización de las personas, en segundo lugar al desarrollo del conocimiento científico que crezca con la conciencia de las desigualdades existentes en nuestra sociedad contemporánea y por último –no por ello menos importante, sino fundamental– al compromiso

con aquellos más vulnerables: la “Responsabilidad Social” de los sectores que mejores accesos tenemos al saber, a los servicios, a la información, a la salud, etc. para gestar estructuras de saber y transformar la realidad hacia estructuras más justas, equitativas y promotoras de alegría colectiva.

En palabras de Di Girolamo,

debemos asumir el desafío de la actualización ética que nos imponen los avances en el campo de la biotecnología, de la manipulación genética, de la información, de la preservación del medio ambiente e incluso de la colonización del espacio inmediato. Pero también abocarnos con urgencia a problemas más visibles, públicos e hirientes como son la pobreza, la exclusión y la segregación social. Los riesgos no se ubican en los conocimientos. Estos no actúan, no piensan, ni toman decisiones. Son las personas, los hombres y mujeres que los utilizan, especialmente quienes están ubicados en los espacios de mayor poder, los que acumulan las responsabilidades por el uso de la ciencia, de sus efectos e impactos (2001).

Es con esta finalidad que proponemos desde la Universidad Católica, el ejemplo de San Ignacio de Loyola y el discernimiento de espíritu como una vía de ejercitar la búsqueda interior de la voluntad de Dios (o Reino de los Cielos, forma de vida buena donde Dios reina en las relaciones) en comunión con la realización personal generosa y fraterna, en una interacción dialógica con otras explicaciones del mundo y de la espiritualidad humana.

Desde esta perspectiva, la elección de una carrera puede ser entendida como la elección de un horizonte utópico –pero posible– y un proyecto que afecta al bien común, ya que podemos reducir la deuda social con los sectores más vulnerables, convirtiéndolos en quienes se beneficiarán con la sabiduría y las técnicas que son patrimonio de toda la sociedad, y no de sectores “dueños” del poder. Dice Di Girolamo, “que el territorio que debemos ensanchar es el de la sabiduría, la ternura y la generosidad para multiplicar los saberes y la cultura” (2001).

Nos referimos de alguna manera a que elegir el camino del conocimiento y de la formación permanente implica elegir el camino comprometido con la cultura de nuestro tiempo y participar activamente de ella promoviendo todos los cambios que nuestra conciencia nos dicte y los acuerdos colectivos permitan llevar a cabo.

2. De los alumnos universitarios en formación

a. Oportunidades de aprender

Creo que en nuestras cátedras no se debe impartir conocimiento solo como manipulación de la realidad, sino como un saber con ética, valiente y generoso, una sabiduría que nace de la humildad frente a las descomunales interrogantes de nuestro mundo y universo.

Di Girolamo, 2001

La universidad se constituye en el espacio de la posibilidad, que “debe proponerse, desde sus claustros y centros de investigación, actuar en el espacio público en la construcción de opiniones informadas y rigurosas” (Di Girolamo, 2001). Estamos pensando en el inicio de un proceso de larga duración que implique a los ingresantes como parte de su proyecto de vida y no solamente como una “carrera” a término. Estamos pensando en lo que implican los tiempos de formación de “profesionales” y lo que significa en la vida personal de quienes eligen este camino, llegar a *ser* profesionales.

Dice Di Girolamo que “sin embargo, en los últimos años, la Universidad frecuentemente ha tendido a sucumbir a una de sus peores versiones posibles: la de mercado de profesionales, en el que se ofrecen certificaciones y titulaciones dibujadas a la medida exacta de lo que se cree que la estructura laboral impone” (2001). Es nuestra intención aportar desde nuestras prácticas docentes y desde las opciones institucionales a construir un modelo de universidad como “construcción social, un sistema abierto a la sociedad y al entorno cultural donde el sentido fundamental de la noción de autonomía hace referencia a la independencia para pensar y a la libertad para exponer” (Di Girolamo, 2001).

Libertad e independencia... palabras significativas en el mundo moderno como esperanza de un futuro mejor y que siguen siendo nuestro desafío cotidiano, tanto colectivo como individual. Por eso acordamos que el concepto mismo de universidad es del ámbito de la creación y del riesgo, en sus campos predomina la inteligencia y la ternura. En muchos momentos de la historia de los últimos siglos, cuando otras instituciones han quedado exhaustas, los espacios universitarios han sido los lugares desde los cuales han emergido nuevamente hombres y mujeres libres para comenzar de nuevo. Las tensiones de la universidad nos impelen a ensanchar la diversidad y a no conformarnos nunca con lo dado (Di Girolamo, 2001).

Es por ello que nos enfrentamos con el siguiente problema: “cómo puede desarrollarse las destrezas de percepción o el conocimiento. Un requisito es la práctica guiada de los análisis de los fenómenos sobre los que se quiere aprender” (Eisner, 1998, p. 268).

El desafío de acompañar procesos formativos complejos reside en que los que se encuentran en las instancias pedagógicas son personas que ponen en juego toda la complejidad de sus historias de vida, para apostar a la posibilidad del encuentro “cara a cara”, el encuentro humano entre docentes y alumnos, en el que la construcción de conocimientos sea la finalidad. Pero es responsabilidad de los docentes –y de la institución universitaria– generar los espacios de posibilidad para que puedan producirse los aprendizajes necesarios para una auténtica profesionalización de los estudiantes.

Un estudiante se vuelve un profesional en un proceso bastante más complejo e interesante que el cursado de materias y la aprobación de exámenes. Cabe a las instancias educativas llenar esos espacios de experiencias vitales que comprometan las personas de los alumnos y los inviten a participar activamente de su propio proceso formativo.

Di Girolamo sostiene

Estoy convencido que, en el largo plazo, el aspecto más decisivo para la formación de un joven es su dimensión cultural, su capacidad para existir en el mundo desde ciertas perspectivas éticas y estéticas y desde ciertos valores que le permitan poetizar su vida y la de su entorno. Y esto no es una responsabilidad individual, sino de las instituciones, de sus criterios y prácticas. El profesional que surge de ellas, es un resultado de muchas intervenciones, preocupaciones y métodos de transmisión de conocimientos.

Sin embargo, el conocimiento que se imparte desde las universidades no puede limitarse y congelarse en un fin puramente instrumental, porque esto empobrece la ductilidad de la inteligencia y rigidiza al sujeto frente a nuevos desafíos que provienen del mundo de la economía, de la ciencia, de la política y de la propia vida cotidiana. Por esto, la cultura es –permítanme la definición no muy ortodoxa– el valor agregado moral más decisivo en todo acto de formación (2001).

Retomamos aquí la idea del encuentro entre una historia personal en proceso de cambio y una historia institucional que provee el espacio para dicho encuentro y que se encuentra preparada para proponer recorridos formativos que se conviertan en oportunidades para aquellos que se decidan por ellas. Pero para que esto ocurra, se debe encender una luz, una luz de búsqueda desde el interior de cada uno de nuestros lectores, interesados en hacer de este camino su aventura personal ya que “sería terrible un mundo de jóvenes que no quieren correr ningún riesgo, que no desean ningún cambio y que no se conmueven con ninguna pasión” (Di Girolamo, 2001).

b. Disposición para aprender

Los estudiantes que se aburren con lo que estudian, que son poco entusiastas y reacios a actuar sin recompensa, nos deberían preocupar mucho. Por lo tanto, la atención a la calidad y la forma del compromiso del estudiante es una dimensión no trivial de la escolaridad y hacia ella se debe dirigir justificadamente nuestra atención.

Eisner, 1998

Todas las estrategias de enseñanza que podamos elaborar y toda la creatividad que podamos destinar a la tarea educativa encuentran su destino siempre y cuando exista la disposición por parte del aprendiz a abrir las puertas que solo abren desde dentro: las de la motivación. Los incentivos externos más novedosos y estimulantes caen rendidos a los pies del desinterés y la inercia.

Los aprendizajes solo pueden producirse cuando existe inclinación a aprender, cuando está encendida esa lucecita interior que nos mantiene en la búsqueda de nuevas respuestas para viejas preguntas y en la elaboración de nuevas preguntas aún sin respuestas. Desde

estas convicciones invitamos a los ingresantes universitarios a sumarse al viaje, alentados por la fuerza de su propio motor interior, en diálogo con las oportunidades de las que se encuentran rodeados, en pos de cambios cada día más notorios, en pos de la construcción de una nueva identidad como “universitarios”, como ya dijimos, como “estilo de vida”.

c. Profesionalización

Lo que no debemos olvidar es que tener una destreza y adquirir un saber nos obliga a dar y no servirnos mañosamente de él, ni a utilizarlo exclusivamente para nuestro propio provecho. Cuando hablamos de carrera convendría preguntarse tras de qué se corre y más básico aún, por qué hay que correr. Se sabe desde siglos que el conocimiento tiene un tempo, un ritmo de maduración que permite a quien lo recibe asimilarlo y acomodarlo, vinculándolo con sus cargas biográficas y existenciales.

Di Girolamo, 2001

Quisiéramos centrar nuestra atención en este apartado en torno a la finalidad existencial del proceso formativo iniciado al ingresar a la universidad, proyectándonos un tanto en el tiempo hacia un futuro –si bien lejano– posible en el que nuestros lectores se esfuercen por unos instantes por pensarse como “egresados”, “profesionales” de los estudios elegidos, ya no “estudiantes” y que en este esfuerzo piensen que “el concepto de profesión emerge del de testimonio, de profesar una convicción y un saber que induce a servir y a mejorar el mundo que hemos recibido ya que el egresado no es un objeto neutro portador de cierto saber. Se trata de una persona que puede enriquecer su profesión y la forma en que ésta se ubica en la sociedad, siendo capaz de innovar, repensar y recrear lo que le ha sido dado” (Di Girolamo, 2001).

De esta manera, lo que en este presente de “ingreso” a una nueva institución educativa puede parecer ajeno y lejano, pueda visualizarse como algo que nos compromete con algo mayor que nuestros tiempos de vida durante algunos años. Que les permita verse desde hoy asumiendo, por elección, una responsabilidad mayor a la de estudiar y rendir materias. Para que el proceso de formación profesional resulte satisfactorio tanto para la institución que lo promueve como para la persona que lo busca, el compromiso debe ser mutuo y la responsabilidad compartida. Esta es la invitación que les hacemos, invitación a preguntarse ahora qué espero de la universidad y qué estoy dispuesto a ofrecerle, mientras reflexiono sobre lo que ella me ofrece y me exige de manera tal que el proceso sea sostenido por todos los actores involucrados desde estos momentos iniciáticos.

A modo de cierre: propuestas e invitación a futuro

Son los jóvenes quienes con más pasión y constantemente participan en (los procesos culturales). Si lo hacen con un soporte y piso amplio, entonces presionarán la flecha del tiempo hacia delante, pero, si acceden a la vida cultural sin prácticas reflexivas y críticas corren el riesgo de ser objetos y no portadores de nuevas ideas.

Di Girolamo, 2001

Sintetizando, consideramos a la educación como acto intencional (Bambozzi, 2008), que apunte al logro de una mejora de las prácticas educativas (Eisner, 1990) que colaboren con la transformación social (Nassif, 1986). Proponemos hacerlo desde una formación situada, con conocimiento del contexto socio-histórico real y actual, que conduzca a elaborar propuestas de intervención viables y críticas por parte de sujetos comprometidos y conscientes de su responsabilidad social y dispuestos a seguir aprendiendo como proceso permanente. Es decir, asumir un estilo de vida en construcción a partir de esta decisión inicial de formarse dentro del nivel superior.

Personalmente, coincido con Di Girolamo en que “asumo la cultura como un concepto que en última instancia no se deja atrapar por ningún lenguaje o filosofía. Sé que discurre por muchos espacios diferentes, se la puede encontrar en el teatro, en las salas de exposiciones, en la literatura, la música, el cine, pero también en la plaza de nuestro barrio, en la comuna, en el metro y en toda la geografía del espacio existencial donde alguien se arriesga a ese acto mágico de producir algo nuevo” (2001).

Además, me atrevo a invitar, desde este espacio formativo –inicial en sus recorridos universitarios– a nuestros lectores, futuros alumnos universitarios, futuros egresados universitarios, futuros profesionales universitarios, desde hoy universitarios de por vida, a hacer del *ser universitario* un estilo de vida y ¡a sostenerla en el tiempo! Bienvenidos.

Bibliografía

- Arata, N. & Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires: Noveduc.
- Bambozzi, E. (2008). *Escritos pedagógicos*. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Siglo XXI.
- Brigido, A. (2006) *Sociología de la educación*. Córdoba: Brujas.
- Di Girolamo, C. (2001) *Reflexiones sobre encuentros y desencuentros entre cultura y universidad*. Documento presentado en el Seminario "Asumiendo el país: Responsabilidad Social Universitaria", 13 y 14 de junio de 2001.
- Durkheim, E. La enseñanza de la moral en la escuela primaria. *Reis. Revista Española de Investigaciones*, 90, 275-287. Recuperado http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_090_13.pdf.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ferrarotti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>.
- Furlan, A. & Pasillas, M. (1993). El campo pedagógico. *Revista Cuadernos Pedagógicos Universitarios*, 5, 1-45.
- Gadotti, M. (2011). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- German, G. (1999). *Apunte de cátedra de Pedagogía*. Manuscrito inédito. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gómez, S. (2014) *Pedagogía. Planteos epistemológicos, perspectivas educativas y problemáticas actuales*. Córdoba: EDUCC.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. & Abregú, V. (2008). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: AIQUE.
- Nassif, R. (1986). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel.
- Ortega, F. (2000). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Córdoba: Narvaja Editor.
- Ritzer, G. (2009). *Teorías sociológicas contemporáneas*. México: Mc Graw.
- Ser universitario es un estilo de vida (1994, 9 de octubre). *La Nación*. Suplemento UCC.

Stauber, J. (Coord.). (2011). *Opción Conciencia. Una introducción a la vida universitaria*. Córdoba: EDUCC.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vicente, M. (2016). *Ciencias de la educación: nuevas definiciones profesionales desde la historia reciente*. Recuperado el 29 de mayo de 2017 de <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/27%20VICENTE%20MARIA%20EUGENIA%20Ciencias%20de%20la%20Educacion.pdf>.