

SEMINARIO

EL OFICIO DE ENSEÑAR

INSTITUTO "DR. ALEXIS CARREL"
NIVEL SUPERIOR

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN
ECONOMÍA Y TECNICATURA SUPERIOR EN
GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LAS
ORGANIZACIONES

2019



SEMINARIO "EL OFICIO DE ENSEÑAR"

-NIVEL SUPERIOR -

"EL OFICIO DE ENSEÑAR: PRINCIPIOS, PROBLEMAS Y POSIBILIDADES EN LA PROFESIÓN DOCENTE"

"Enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia, aceptar y aprender a permanecer en la confusión. Para enseñar hoy necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, recrear y seguir aprendiendo continuamente... Porque enseñar, sigue implicando intervenir con otro y sobre otro en un sentido formador y transformador, emancipador... Estar preparados para asegurar una transmisión lograda, es decir y poder hacerlo mediante la enseñanza, y hacerlo bien, más allá de las circunstancias, tiene menos que ver según Sennett (2009) con un rasgo de personalidad que con una habilidad aprendida. Y esta apreciación nos conduce directamente a los ámbitos en los que se forman los que enseñan o van a enseñar..."

Alliaud, A 2017

En este seminario se presentan los debates centrales, los principales desafíos, problemas, límites y las posibilidades que actualmente cobran relevancia e interpelan a los futuros docentes más allá de niveles, modalidades o latitudes de desempeño profesional.

Se piensa "el oficio" en el sentido de Dubet, Sennett, Steiner y Alliaud, entre otros lo plantean, como el dominio y la apropiación de ciertos saberes para que enseñar a otros sea posible, saberes que se configuran en la textura entre el pensar, el sentir y el hacer. Ese oficio se enseña; y para aprenderlo requiere formación, compromiso y un trabajo con otros, superando así "esa visión instrumental y mecánica con la que suelen caracterizarse ciertos oficios"¹

Uno de los objetivos centrales de este seminario es presentarles a los ingresantes los principios que, en el marco de la política educativa provincial, se reconocen como punto de partida para el ejercicio profesional docente.



¹ Alliaud, A (2017) Los artesanos de la Enseñanza acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires. Paidós.



El seminario abre preguntas acerca del sentido que cobra el "oficio de enseñar" en la actual conyuntura sociohistórica caracterizada, por procesos de extensión de la obligatoriedad de la escuela con miras al desarrollo de una inclusión plena. Se presentan algunos cambios y continuidades en los modos que fue asumiendo el trabajo docente para discutirlo de cara a los desafíos que presenta el siglo XXI.



Así mismo se plantea "este tiempo de estudio" (Simons y Masschelein, 2014) como la posibilidad de vivir una experiencia de formación en la que la pedagogía se conmueve al calor de la cultura contemporánea (Agamben, 2002). En este marco, recurrimos al cine, la

literatura, la música, la pintura y las imágenes en cuanto confiamos en su poder de iniciar conversaciones plurales, de provocar "citas secretas" (Benjamín, 2000).

En términos generales, se busca que quienes eligen ser maestros/as y/o profesores ingresen a los estudios del Nivel Superior habiendo intercambiado y compartido lecturas y experiencias con docentes que puedan "transmitir" (Hassoun, 1994) intimidades del acto pedagógico (Merieu, 2002). Por ello, es importante ofrecer a los estudiantes experiencias de alfabetización académica, como modo de ir aproximándolos a las estrategias de aprendizaje necesarias para cursar una carrera de Educación Superior.

Algunas de las preguntas que se plantean en las diferentes unidades de trabajo de esta propuesta son ¿Por qué ser maestros/as y/o profesores? ¿Qué responsabilidades asume quien elige enseñar? ¿Cuáles son los límites, cuáles las posibilidades con que cuentan los docentes en pleno ejercicio de la profesión?

OBJETIVOS:

- ✓ **Analizar el oficio docente en el presente desde una perspectiva pedagógica, sociohistórica y cultural.**
- ✓ **Reconocer principios orientadores del trabajo docente en el marco de la política educativa provincial: igualdad, libertad, inclusión y calidad.**
- ✓ **Identificar algunas notas distintivas del oficio docente y del oficio de estudiante en el Nivel Superior.**



TEMAS, PROBLEMAS, DESAFÍOS...

NUCLEO TEMÁTICO N° 1: La educación como acontecimiento ético en la profesión docente

¿Qué dimensiones éticas es posible reconocer en el oficio de enseñar? ¿Qué lugar ocupa el "otro", el "nosotros" en las prácticas educativas? ¿Por qué el ejercicio de la profesión docente implica asumir una posición ética, política, epistemológica, entre otras?

TEXTO DE REFERENCIA:

- SCHUJMAN, Gustavo (2017) Dimensiones del ser docente. Filosofía, educación y tango. Dimensión ética del ser docente. Pág. 43 a 71. FLACSO, Argentina.

MATERIAL DE APOYO:

- Película: "Los Coristas". Director: Christophe Barratier. Francia, 2004
<https://gloria.tv/video/J6FXcjozyrSS3LEU2FraNuoHF>

TEXTOS DE CONSULTA:

- ÁLVAREZ URÍA, Fernando. Escuela y subjetividad <http://www.pcyys.com/wp-content/uploads/2012/04/5-Alvarez-Uria.pdf>
- Texto literario: CAMUS, Albert. (2001). El primer hombre. Barcelona: Tusquets. <https://descargarlibrosenpdf.files.wordpress.com/2017/05/camus-albert-el-primer-hombre.pdf>
- Biblioteca pedagógica: MEIRIEU, Philippe (2001). Frankenstein educador (1° impresión 1998) Barcelona: Editorial Laertes. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/kupdf.com_meirieu-philippe-frankenstein-educador.pdf

DIMENSIONES DEL SER DOCENTE

FILOSOFÍA, EDUCACIÓN
Y TANGO



Gustavo Schujman

Schujman, Andres Gustavo Marco
 Dimensiones del ser docente : filosofía, educación y tango / Andres Gustavo Marco Schujman. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Andres Gustavo Marco Schujman, 2017.
 Libro digital, Book app for Android

Archivo Digital: descarga
 ISBN 978-987-42-5654-6

1. Derecho a la Educación. 2. Filosofía de la Educación. I. Título.
 CDD 370.1

© 2017 Gustavo Schujman
 ISBN: 978-987-42-5654-6
 Este libro forma parte del curso de extensión virtual
 “Diálogos sobre el ser docente”
 coordinado por Gustavo Schujman
 y la dirección general de Mario Carretero (FLACSO Argentina).
 Proyecto editorial: Rosa Rottemberg
 Edición: Silvana Franzetti
 Diseño de interior y tapa: Valeria Fernández para FLACSO Virtual Argentina

Introducción	7
DIMENSIÓN FILOSÓFICA DEL SER DOCENTE	13
Educar para la “mayoría de edad”	15
La mayoría de edad como capacidad de decir	17
Habilitar el decir a través del diálogo	23
El diálogo: un legado socrático	25
El diálogo: un camino entre emociones y razones	32
El diálogo y los sentimientos morales	35
Entre la filosofía y el filosofar	39
DIMENSIÓN ÉTICA DEL SER DOCENTE	43
De la conducta a la acción	45
La necesidad de reconocimiento	49
La respuesta al llamado del Otro	54
El derecho del niño a ser escuchado	57
Distintos modos de escuchar	60
La función adulta: intermediar y sostener	66
La ética como estética de la existencia	71
DIMENSIÓN EXISTENCIAL Y TANGUERA DEL SER DOCENTE	73
El auténtico preguntar	75
La filosofía y el tango: parecidos de familia	82
El paraíso perdido y la nostalgia	84
Modos de entender el amor	93
Nuestra relación con la muerte	103
En busca del sentido	115
La apuesta por el sentido	122
PALABRAS FINALES	125
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131



*Dimensión ética
del ser docente*

“Aprendí todo lo bueno, aprendí todo lo malo”

(*Las cuarenta*, Francisco Gorrindo)

DE LA CONDUCTA A LA ACCIÓN

La dimensión ética de la acción docente puede analizarse a partir de relatos como el siguiente:

Ezequiel cursó 4.º en la escuela [primaria] el año pasado. Desde el primer día su maestra me manifestó su enorme preocupación por la conducta de Ezequiel, sus malas contestaciones, su bajo rendimiento escolar, sus agresiones físicas a los compañeros, su falta de integración al grupo. Permanentemente intentaba escapar del aula y de la escuela. Propuse citar a los padres y derivarlo al Equipo de Orientación Escolar, prácticas formales en toda institución. Esta última intervención fue posible como acción de la escuela, pero citar a los padres para el mes de julio, en que tomé el cargo, había sido imposible por parte de quienes me precedieron. Ezequiel no tiene mamá. Vive con su papá que trabaja todo el día, y se encuentra al cuidado de una abuela hasta que su papá regresa. Ante los llamados de la escuela, la abuela concurría a las citaciones pero manifestaba su incapacidad para dar alguna respuesta ante las quejas planteadas por los docentes y manifestaba que el padre no quería venir a la escuela porque “siempre lo llamaban para quejarse de su hijo”.

Hasta acá todos eran obstáculos. Llamé muchas veces a Ezequiel a dirección solo para conversar con él. Al

principio se mostraba desconfiado y muchas veces no venía. Cuando lo hacía preguntaba “¿qué hice ahora?”; fui conociendo algo de su mundo, el dolor por la pérdida reciente de su mamá, su pasión por la música. Me contó que con la profesora de música, estaban viendo una película que los fascinaba: *Los coristas*.

Me reuní con la profesora, me contó que Ezequiel se emocionaba hasta las lágrimas cuando veía la película, que la situación de desamparo de los protagonistas lo conmovían y que pedía verla una y otra vez, incluso en los recreos. Que había sacado por fonética la canción de la película y que sin tener conocimientos de música interpretaba a la perfección en flauta la melodía. No dudé: levanté el teléfono, llamé al papá y le dije que lo esperaba al otro día en la escuela, que tenía una noticia maravillosa para contarle de su hijo. Le expliqué que no lo llamaba por ningún problema de conducta, que necesitaba conocerlo y hablar con él, que era nueva en la escuela y que me diera una oportunidad. Preparamos una reunión con Alejandra y las maestras de 4.º. La cara del papá mientras le hablábamos fue el mejor regalo de la reunión. Dijo que era la primera vez que lo llamaban para decirle algo bueno de su hijo. La profesora le explicó que si estaba de acuerdo podía conseguirle una beca en la escuela de música. En el acto de fin de año Ezequiel con su voz finita y angelical interpretó en francés la canción final de la película. Hoy cursa 5.º, es un alumno capaz, responsable y estudioso; se destaca en el área de matemática, situación que permanecía oculta por su poca dedicación al estudio. Por la tarde, tres veces por semana, estudia música. A la

salida, cuando pasa por mi lado, siempre me sonríe y me dice “gracias”. Yo me digo “gracias a él”, porque me ayudó a proponerme como tarea profesional trabajar más de cerca con la dificultad, con estos alumnos que el sistema expulsa porque salen del saber convencional, porque son difíciles, diferentes. Si los docentes nos propusiéramos escuchar más la vida de nuestros alumnos, conocerlos, buscar en sus vidas esa punta que Ezequiel nos mostró con su emoción, con su interés inusual por la música. Si cada alumno pudiera ser valorado en la totalidad de su persona y no en la parcialidad de sus pequeños tropiezos. Si los derechos del niño no quedarán en el discurso, estoy segura de que los índices de fracaso escolar y violencia en la escuela serían bien diferentes.²

Propongo analizar la acción de esta docente guiándonos por su relato –que, por supuesto, es un recorte personal de lo sucedido–. En principio, cuando este chico se escapa del aula y de la escuela, ella hace lo que se supone que tiene que hacer. Es decir, cumple con el rol y hace los llamados que suelen hacerse según cierto protocolo, escrito o consuetudinario. De algún modo la docente se ciñe a la *conducta*, es decir a aquello que es esperable para ese rol que está ejerciendo. Pero parece ser que esa conducta no da resultados, ya que advierte que esas “prác-

2. Relato escrito en 2006 por la directora Cristina Aguirre en un espacio de capacitación con directivos de la Ciudad de Buenos Aires, publicado en *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. CePA. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2008. Cristina Aguirre falleció en noviembre de 2009. Valga esta cita como un homenaje a su excelencia como docente y como persona.

ticas formales en toda institución”, como ella las llama, no le están sirviendo para definir qué hacer en relación con este niño, y ahí es cuando se sale de la conducta y lleva a cabo una *acción*.

En la tarea directiva mucho de lo que se hace se ajusta a procedimientos y normativas estipulados con anterioridad, que sirven para anticipar situaciones y disponer de una orientación sobre los pasos a seguir en caso de que esas situaciones se den. La conducta es necesaria, pues permite que sepamos aproximadamente qué hacer ante una situación dada. Pero, en muchos casos, este modo previsible y automatizado de comportarnos no da resultados, no alcanza para resolver circunstancias peculiares. Es que si lo que se nos presenta es algo nuevo, es muy probable que las respuestas habituales no tengan efecto. Es necesario, entonces, reemplazar la conducta por la acción.

Estoy utilizando los términos *conducta* y *acción* según el modo en que los utiliza Hannah Arendt, quien habla de la “conducta” como aquello esperable en nosotros, aquello que se espera que hagamos y de la “acción” como la institución de una novedad. *Actuar*, dice Arendt, significa: “[...] tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, ‘comenzar’, ‘conducir’ y finalmente ‘gobernar’), poner algo en movimiento (que es el significado original del *agere* latino)” (1993, p. 212). En esta perspectiva, la conducta es dejada de lado. Con todo el riesgo que eso implica. Con la acción empieza el riesgo porque la acción, al poner algo en movimiento, al innovar, produce lo inesperado. Y también da lugar a consecuencias imprevisibles o difíciles de calcular.

En nuestro relato, la directora empieza a realizar esta acción sencilla de escuchar al niño, de invitarlo a hablar. Se puede advertir que al principio el niño desconfía, porque seguramente no estaba acostumbrado a que lo llamen para escucharlo, sino para evaluarlo y cuestionarlo como, seguramente, venía sucediendo desde hacía tiempo atrás. Ella simplemente quería hablar con él, y digo *hablar con él* para diferenciarlo de *hablarle a él*, que es lo que suele hacerse, porque muchas veces confundimos estas dos acciones que son muy distintas. No es lo mismo hablar *a* un niño que hablar *con* el niño y eso –según mi parecer– es lo que logra la directora del relato. Para poder *hablar con el niño*, la docente también tiene que poder hacerlo desde un lugar que no sea tan asimétrico como lo es la relación *autoridad-alumno*, tiene que lograr una postura, una posición, que el chico pueda interpretar como la de alguien que lo quiere escuchar.

LA NECESIDAD DE RECONOCIMIENTO

“Fui conociendo algo de su mundo, el dolor por la pérdida reciente de su mamá... su pasión por la música”. La autora del relato comienza a escuchar a ese niño, y lo reconoce. El reconocimiento de la directora hacia el niño es, tal vez, la clave del éxito de esta acción.

¿Qué quiere decir *reconocimiento*? Podríamos decir que ser reconocido es ser visto por los otros, es existir. Tzvetan Todorov (1995), en su texto *La vida en común*, hace un recorrido por el concepto de reconocimiento que me interesa traer en este mo-

mento. Dice allí que el deseo de reconocimiento en los sujetos humanos es tan vital como el deseo de satisfacer necesidades biológicas. Pero que a diferencia de las necesidades biológicas, que se pueden satisfacer, el deseo de reconocimiento es insaciable.

Hay una diferencia en el texto de Todorov, entre “vida” y “existencia”. Mientras que todos los seres vivos –plantas, animales y humanos– necesitan vivir, y para eso necesitan satisfacer sus necesidades biológicas, el sujeto humano es el único entre los seres vivos que además de vivir necesita *existir*. Y existir va mucho más allá de la vida. La existencia se relaciona con poder ser para otros, con la vida en común. No hay existencia sin otros. Solo existimos cuando hay otros, y existimos también para otros. Existimos, además, porque los otros están en nosotros, es decir existimos como sujetos constituidos también por los otros.

Todorov (1995) dice: “la necesidad de ser mirado no es una motivación humana entre otras, es la verdad de las otras necesidades” (p. 36). Y cita a Víctor Hugo, “los animales viven, el hombre existe” (p. 83). De ahí toma Todorov esta diferencia entre vida y existencia que nos permite pensar que se puede existir aun cuando ya no se viva. Podríamos reconocer la existencia de sujetos que ya no viven pero siguen siendo reconocidos, siguen siendo hablados, siguen siendo nombrados, siguen siendo relatados, para bien o para mal, pero siguen existiendo.

Y además está la existencia de los otros en nosotros. Eso hace posible que alguien pueda existir cuando ya no vive. Por ejemplo, mi padre ya no vive pero existe. Yo puedo reconocer

su existencia en mí mismo, lo puedo reconocer porque veo que hay algo de él en mí. Estoy constituido por él, aunque él ya no viva. Soy algo de él. Cuando mi padre murió –mi viejo– yo tenía veinte años. Lo primero que sentí es que había perdido su voz. Tenía su imagen en fotografías y aún estaba su ropa con su olor. Pero no conservaba ninguna grabación de su voz –hablada o cantada–. Muchos años después descubrí, mientras cantaba un tango en un recital, que su voz estaba en mi voz, que yo tenía su voz –aunque no fuese idéntica–. Desde ese día, descubrí su existencia en mí.

También podría darse el caso de alguien que aún vive, pero que no existe o que tiene muy debilitada su existencia. Cuando hablamos de inclusión social, no nos referimos solamente a una cuestión económica, nos referimos también a una cuestión existencial. Los sujetos que no están incluidos pueden estar sufriendo el debilitamiento de su existencia. Son personas olvidadas por otros, aun cuando estén viviendo. “Yo comencé la muerte por soledad” escribe Víctor Hugo “La existencia puede morir antes de que la vida se apague” (citado en Todorov, 1995, p. 92). Esto que dice Víctor Hugo, y que toma Todorov, es clave a la hora de pensar en la educación y en algunas cuestiones relacionadas con la vida en las instituciones.

Muchos de los malestares que sufren los adultos en las instituciones, los docentes, las autoridades, están vinculados con la ausencia de reconocimiento. Muchas de las quejas que encontramos en los espacios de capacitación se vinculan con sujetos

que no se sienten reconocidos, que no se sienten valorados en lo que hacen. Que no se sienten *vistos*. O que solo son vistos cuando aparece la falla o el defecto. Solamente son *vistos* cuando aparece la reprimenda, es decir son *vistos* en la acción defectuosa, nunca en la buena acción.

Esto se puede trasladar también al mundo de los niños y al de los adolescentes. Chicas y chicos que no se sienten mirados, que *no existen*, no sienten su existencia dentro de esa institución o dentro de ese grupo. Solo aparecen a la vista de otros cuando producen algo disruptivo. Incluso es razonable pensar, y creo que a veces es clave para pensar algunas de las conductas de los chicos, que esas disrupciones o actitudes tienen como fin llamar la atención, intentar ser vistos, aunque sean mal vistos, aunque sea a través de un rechazo, porque el rechazo aun es mejor que la absoluta indiferencia de los otros. Ahí podría encontrarse una razón fuerte de por qué suceden ciertas cosas con algunos chicos en algunas instituciones, y cómo hay espacios que dan un mejor lugar a esos chicos, una mejor posibilidad de que sean vistos, reconocidos. Espacios, actividades, proyectos que propician que los chicos sean vistos, no para ser castigados, no para ser reprimidos, sino para ser valorados.

Todorov (1995) habla de dos tipos de reconocimiento: uno es el “reconocimiento por conformidad”, que es el deseo que tenemos los sujetos humanos de ser tratados como iguales. Es decir, no queremos ser discriminados. Menos aún queremos ser maltratados. El reconocimiento por conformidad es, sim-

plemente, no ser tratados como inferiores.

Pero somos tan neuróticos que, además, los sujetos humanos queremos ser reconocidos como distintos. Es decir, por un lado, como iguales pero también como diferentes. Queremos ser valorados por aquello que podemos aportar, por aquello que somos en cuanto sujetos. Queremos ser reconocidos en nuestra especificidad. Queremos ser valorados, y en lo posible, valorados positivamente. A esta forma de reconocimiento, Todorov la llama “reconocimiento por distinción”.

Esta continua necesidad de reconocimiento es lo que se pone en juego en cualquier situación de convivencia humana, ya sea en la familia, entre hermanos, chicos, alumnos o en situaciones profesionales entre adultos. Sentiríamos insatisfacción si no fuéramos reconocidos en algo en lo que podemos aportar. Además, el reconocimiento, que se podría vincular con el intento de propiciar la autoestima de los sujetos, es el motor del compromiso. Los sujetos humanos podemos tener un deseo de comprometernos en un proyecto colectivo si sentimos que lo que podemos dar, vale. En cambio, si nos sentimos despreciados, si sentimos que lo que damos no vale, que nunca ha sido visto, que a nadie le interesa, ¿por qué habríamos de querer comprometernos con algo o alguien?

A veces, en el rol de directivos, exigimos cierto compromiso de los sujetos, cuando en realidad no los estamos valorando en lo que pueden dar, en aquello que pueden hacer. El reconocimiento es algo importante a la hora de hacer que el sujeto se

comprometa, participe y se exprese. El niño del relato, Ezequiel, se compromete como alumno –y empieza a andar bien en las materias– luego de sentirse reconocido.

LA RESPUESTA AL LLAMADO DEL OTRO

La acción de la directora del relato merece ser considerada una acción ética. Su acción es ética por haber activado el reconocimiento hacia el niño. También es ética porque la docente hace algo que podría no haber hecho. Y justamente lo que define a una acción como acción ética es el ejercicio de la libertad. Teniendo en cuenta que ella empieza a tomar distancia de la conducta y decide actuar –podría no haber hecho aquello que decide hacer–, me parece que ahí hay una decisión ética. Para la directora tal vez hubiera sido más sencillo llamar al equipo de orientación, aceptar la orientación de ese equipo, seguir ciertos pasos y no hacerse tanto cargo de esa situación. Sin embargo, la docente se hace cargo, lo cual requiere tiempos, espacios, seguramente también requiere que deje de lado otros asuntos, que tenga que cerrar la puerta de la dirección para dialogar con Ezequiel.

Y, fundamentalmente, hay una dimensión ética de su acción porque la docente está respondiendo al reclamo de ese niño; está respondiendo a lo que el filósofo Emmanuel Levinas (2001) define como “el llamado del Otro”. Es decir, no solo está preocupada por un conflicto que se está dando en la escuela y

quiere resolver esa situación, sino que está respondiendo a un llamado. Ese llamado del niño no está compuesto de palabras. No dice explícitamente “por favor atiéndanme”, no dice con palabras lo que necesita, sino que con sus conductas está llamando la atención y de algún modo está pidiendo algo. La directora reconoce ese llamado y decide actuar.

Levinas dice que la acción ética se da cuando el sujeto responde al *llamado del Otro*, entendiendo al Otro como aquel más vulnerable. El Otro es aquel que está en una situación de mayor vulnerabilidad que yo. Yo reconozco que me llama, que me reclama, y siento que debo actuar para responder a ese llamado. Cuando siento ese deber, en realidad ese deber no surge de mí, sino que surge de ese otro. Esa es una de las diferencias entre Levinas y Kant: para Kant el deber surge del sujeto racional que se da a sí mismo la ley. Para Levinas, por el contrario, el deber surge del Otro y se relaciona con ese llamado, con ese reclamo. Para Levinas el Otro, entendido como el vulnerable, es la víctima.

Propongo considerar que todo niño es más vulnerable que nosotros, adultos, que todo niño es el Otro, que por cierto Levinas lo escribe con mayúscula porque está queriendo decir que el Otro, si bien es más vulnerable, más débil que nosotros, en realidad se transforma en nuestra autoridad. Es quien nos está mandando a actuar, nos está exigiendo que hagamos algo. Para Levinas –al contrario de lo que pensamos de la asimetría en los roles que vamos ejerciendo en las escuelas– es ese Otro débil,

vulnerable, quien tiene la asimetría a su favor, quien de algún modo sería superior. El Otro sería nuestra autoridad porque nos está mandando, nos está pidiendo que actuemos.

El Otro es el desaventajado, el débil, la víctima, el necesitado. Y el deber ético surge como respuesta a su reclamo. El Otro no es una abstracción. Es un ser concreto que se me presenta aquí y ahora y a quien debo responder. Y debo responder independientemente de que el Otro me responda a su vez. El compromiso ético no depende de una reciprocidad pasada, presente o futura. Es decir, no es que yo me sienta obligado ante él porque él haya hecho algo por mí en otro momento o vaya a hacerlo en caso de que yo lo necesitara: "...en el punto de partida me importa poco lo que el otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable" (Levinas, 2001, p. 130).

La relación ética no es impersonal –por ejemplo, no se dirige al alumnado–, sino que es una relación cara a cara, en la que el Otro aparece como rostro. El término *rostro* implica que el Otro no puede ser reducido ni asimilado y que debe ser reconocido en su radical diferencia. El Otro es débil, y

[...] es precisamente esa debilidad lo que hace que lo coloque como el Rostro de un acto moral: soy plenamente y verdaderamente para el Otro, ya que soy yo el que le otorga el derecho de ordenarme, de darle fuerza al débil, de hacer que el silencio hable, que el no ser se convierta en ser, al ofrecerle el derecho de ordenarme (Bauman, 2004, p. 87).

EL DERECHO DEL NIÑO A SER ESCUCHADO

Al final de su relato, la directora establece una relación con los derechos del niño: "Si los derechos del niño no quedaran en el discurso, estoy segura de que los índices de fracaso escolar y violencia en la escuela serían bien diferentes". Me parece que tiene razón en vincular los derechos del niño con la experiencia que ha vivido con Ezequiel. En definitiva, esta docente hizo cumplir el derecho de Ezequiel a ser escuchado.

Alessandro Baratta (1998) dice que el deber de los adultos de escuchar al niño no se puede reducir a garantizar la libertad del niño a expresar su experiencia, sino que significa en concreto el deber del adulto de aprender de los niños, es decir de penetrar cuanto sea posible en el interior de su perspectiva, de medir la validez de las propias opiniones y actitudes –las de los adultos– y estar dispuesto a modificarlas. Es decir que no es simplemente una escucha pasiva para saber qué le pasa a alguien, sino que es una disposición también a cambiar por parte de quien ejerce la función adulta. Por supuesto que esto de escuchar no se limita solo al mundo de las palabras. Me parece que se relaciona con lo que dijimos antes: Ezequiel se manifiesta y es escuchado antes de empezar a hablar, por las cosas que hace, por este llamado que él, de algún modo, lleva a cabo.

Y cuando hablamos de *escuchar* a los niños prefiero pensarlo no tanto como algo ligado al mundo de las obligaciones. Me interesa más vincularlo con el mundo de las responsabilidades.

Difícilmente yo pueda escuchar a un niño por obligación. Si mi escucha es auténtica es porque estoy dispuesto a escuchar. Por eso, mi insistencia en la dimensión ética de esta disposición.

Recuerdo otro relato de una directora de La Pampa en otro espacio de capacitación. Esta directora hace que un chico llamado Santiago, que tiene una situación familiar muy complicada, se pase al turno tarde porque durante la mañana se duerme. Deciden pasarlo al turno tarde y el chico mejora su rendimiento, pero en una parte del relato la directora escribe: “no me puedo sacar de encima la carita angustiada de Santiago...”. En ese punto es donde aparece otra vez el Otro como rostro. No es cualquier otro, no es un sujeto cualquiera, no es el alumno X o Y, sino que aparece una persona. Y justamente la respuesta de esta directora también es para ese Santiago de carne y hueso; alguien a quien ve cara a cara; alguien con quien se siente en deuda y por eso actúa.

Podemos diferenciar “la carita angustiada de Santiago” de otra carita angustiada: la del protagonista de *Niños del cielo* –película iraní dirigida por Mayid Mayidí, estrenada en 1997–, ese chico que siempre llega tarde a la escuela. ¿Por qué llega tarde a la escuela? Quienes hayan visto esta película recordarán que este niño –Alí– había extraviado los zapatitos de su hermana menor –Zahra–. Ni él ni su hermana quieren que sus padres se enteren de la situación, porque son gente pobre y no quieren darles un disgusto. Entonces, como solo tienen el par de zapatillas de él, se turnan para usarlas para ir a la escuela. Ella va a

la mañana, cuando sale de la escuela se encuentra con él, le pasa las zapatillas y él sale corriendo a su colegio –él va a otra escuela, en turno tarde–. Así que ese chico tiene que esperar en un lugar del camino a que su hermanita vuelva de la escuela para cambiar las zapatillas, salir corriendo y poder llegar a la suya. Por supuesto, siempre llega tarde.

Durante toda la película este niño está angustiado; durante toda la película vemos la angustia en su cara y, sin embargo, nadie lo mira, nadie se da cuenta, nadie le pregunta nada. Cuando las autoridades de la escuela le preguntan “¿por qué llegaste tarde?” son preguntas retóricas. Enseguida, sin esperar la respuesta, lo retan o lo sancionan, no están esperando que él diga por qué llegó tarde. Y no se trata necesariamente de adultos que sean malos con él, no hablamos de maldad, hablamos de adultos que no están escuchando, que no pueden mirar. Tal vez los guía la idea de que el niño no tiene por qué ser escuchado, que simplemente hay que actuar para protegerlo, para resguardarlo hasta que crezca, y que su palabra tiene valor solo como la palabra de un niño. Entonces me parece que esa carita angustiada –a diferencia de la de Santiago, que es reconocida como un llamado por parte de esa directora pampeana– en *Niños del Cielo* no es mirada por nadie. En un momento de la película Alí compite en una carrera y quiere llegar en el tercer lugar porque el premio para ese puesto es un par de zapatillas, pero llega primero. No puede evitar salir primero porque tendría que frenarse y esperar a los que van detrás. Y el premio para el primero es un viaje.

Entonces todos lo felicitan, lo levantan en andas, le sacan fotos y se nota el tremendo pesar en su rostro, porque él no quería llegar primero. Pero nadie reconoce ese gesto ni se da cuenta de que ahí hay un llamado, nadie lo escucha.

DISTINTOS MODOS DE ESCUCHAR

Pienso que hay distintos modos de escuchar, que escuchar no siempre consiste en sentarse frente al otro y preguntarle qué le pasa. Hay modos distintos al que empleó la directora para escuchar a Ezequiel.

Por ejemplo, el modo de escuchar que se muestra en la película *Los coristas* –dirigida por Christofer Barratier y estrenada en 2005–, citada en el relato de la directora y de la que Ezequiel era fanático. El film está situado en Francia, en una época que nada tiene que ver con los derechos del niño –un poco después de la Segunda Guerra Mundial–, en un internado al que entra un nuevo maestro, un lugar donde impera la disciplina, la sanción, la violencia. Los chicos que lo habitan –en su mayoría huérfanos– en cierto modo están “depositados” ahí solo para ser alimentados y tener un lugar donde dormir. Se puede ver que ese lugar no es una escuela, que ahí no sucede nada relacionado con la enseñanza en términos más o menos curriculares. Se trata de lo que podríamos llamar un “aguantadero”, los chicos son muy disruptivos, hay muchos conflictos. A este maestro nuevo

que entra al internado le avisan que va a tener muchos problemas con muchos chicos violentos. Pero este maestro, llamado Clement Mathieu, no se amedrenta y, de entrada, establece un vínculo diferente con ellos.

Ese vínculo diferente descansa en la nueva mirada de este hombre hacia estos internos. Nunca deja de ver niños, es decir, personas que se están constituyendo. Son chicos con apariencias, gestos y actitudes adultas, que desafían cualquier autoridad. Pero el maestro no se llama a engaño. No olvida que, detrás de esas apariencias y de esas durezas, hay niños. No olvida que:

[...] hablar de *niño* significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos. Significa pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que, al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla (Zelmanovich, 2003).

Por eso, Mathieu no se ofende cuando se burlan de él. Puede devolver las bromas con otras bromas más ingeniosas que las que pergeñan los alumnos. Y los descoloca al no reaccionar. Rompe así el círculo vicioso de la reacción violenta y utiliza el sentido del humor para hacer frente a los desafíos propuestos por los chicos.

Su primera intervención genera una diferencia respecto de todos los adultos que se relacionan con estos niños: les pregunta “¿a qué les gustaría dedicarse cuando sean grandes?” Y estos

niños empiezan a escribir sobre su deseo respecto de su futuro. Esa pregunta es insólita para ellos, porque los adultos con los que conviven no los consideran seres con futuro; no les importa qué pueden querer para su futuro, porque en realidad los consideran seres perdidos. Son “chicos perdidos” que, en todo caso, hay que soportar allí, pero en ningún momento se los considera capaces de tener un futuro. No es raro que en las escuelas haya adultos que piensen que niños, incluso niños muy pequeños, ya están perdidos. No es necesario remontarse a la Francia de la posguerra para encontrar esta mirada hacia los niños.

Lo que hace este maestro es abrirles la imaginación hacia un futuro y sacarlos de lo que sería, de algún modo, la desesperación. El filósofo danés Kierkegaard dice que estar desesperado es parecido a sentirse asfixiado, es como la falta de aire. Y así como al asfixiado hay que abrirle las ventanas, al desesperado hay que abrirle posibilidades:

[...] cuando uno está a punto de desesperar, hay que gritarle: ¡ábrete una posibilidad! ¡No cierres las puertas a la posibilidad! La posibilidad es lo único que salva. Si hay una posibilidad, entonces el desesperado vuelve a respirar de nuevo y revive. Estar sin posibilidades es como faltarle a uno el aire que respira. (Kierkegaard, 1984, p. 70).

Lo que hace Mathieu con ese gesto simple de preguntarles qué es lo que quieren para el futuro es abrirles una posibilidad, es abrirles las ventanas, es darles un poco de aire.

Y durante el transcurso de la película los escucha de otra

manera, no se sienta a hablar con cada uno de ellos para saber qué les pasa, pues ya sabe que sus situaciones son realmente duras; tampoco se sienta con ellos a tratar de escuchar sus vidas, sino que sus vidas aparecen en la expresión artística. No se pone a hablar con ellos de la misma manera en que lo hace la directora del relato, sino que, con el proyecto que propone, los chicos se expresan y van diciendo lo que les pasa en las obras musicales que realizan. Entonces, cuando escuchamos las canciones del coro, notamos que se refieren a esas vidas, no tratan de cualquier cosa. Y esa es otra forma de escuchar.

Mathieu comienza su proyecto en una situación particular: en el pabellón, en el momento de ir a dormir, los chicos están cantando, burlándose de él –al principio de la película siempre se burlan de él– y él entra al pabellón. Va avanzando y los chicos que lo van viendo pasar se van callando gradualmente, se asustan y van entrando en silencio, pero hay uno que no lo ve y continúa cantando. Cuando Mathieu ya está cerca y el chico por fin lo ve, el maestro le dice “no te quedes callado, seguí cantando”. El niño está asustado, porque cree que el maestro lo va a castigar, pero en realidad lo que quiere este maestro es escuchar las voces de esos chicos. Lo que está escuchando es que todos cantan y está interesado en el modo en que cantan, no le importa si se están burlando de él, no entra en el juego del enojo porque se burlen de él, simplemente está buscando ese hilo que la directora encontró con Ezequiel –que también se relaciona con la música– el hilo para empezar a hacer algo. Ahí es cuan-

do descubre que *todos cantan*, y que algunos lo hacen bastante bien, entonces arma el proyecto del coro; logra armar un proyecto a partir de una escucha. Nuevamente estamos hablando del escuchar y de hacer algo con eso que se escucha. No se trata solamente de escuchar, sino de producir a partir de lo que los chicos puedan decir.

El modelo anterior al de los derechos del niño –el modelo tutelar– se centra en que el adulto se asume como protector y que, en todo caso, su acción se ejecuta pensando en el bien del niño, pero no precisamente escuchando sus intereses. Es decir que no está preocupado por saber cuáles son sus intereses actuales, sino que está pensando en lo mejor para él, sin tener en cuenta lo que quiere ese sujeto hoy. En ese modelo se suele enmarcar la promesa del adulto que le dice al niño “ya vas a entender”, “vas a ver que esto te va a servir”, “ya me lo vas a agradecer”. La acción adulta se presenta como fijándose en el futuro de ese niño, cuando también sea adulto y está prometiéndole que –en algún momento– este niño va a entender. Esa promesa en realidad puede ser muy perversa, porque se hace a sabiendas de que nadie va a venir a reprocharle a este adulto que estuvo ofreciendo algo que no sirvió para nada. En cambio en la película, en el proyecto del coro, nos damos cuenta de lo significativo que es ese proyecto para esos chicos aquí y ahora. No es un proyecto que prometa nada, de hecho solamente uno de los integrantes de ese coro va a ser un gran músico –el protagonista de la película– y de los demás no sabemos qué camino siguieron; pero eso no quiere decir que, porque no hayan seguido el

camino de la música, ese proyecto no haya tenido sentido. Ese proyecto tiene sentido para esos chicos en su *aquí y ahora* y no como promesa, sino como algo que vale hoy, vale también para el interés de esos niños. O sea que no se justifica la acción con una promesa.

En *Los coristas* el maestro es echado de la institución. Los niños lo despiden con avioncitos escritos con agradecimientos. Obtiene el reconocimiento que lo hace sentir satisfecho. El maestro apostó a generar un proyecto con esos chicos considerados “perdidos”. Con esa apuesta, dio sentido al habitar de esos niños en la institución educativa y, a la vez, dio sentido a su propia tarea como maestro. En lugar de apostar, podría haberse adaptado a ese sistema que lo precedía y transformarse en un sujeto resentido por la “mala suerte” de tener que desempeñar esa desprestigiada tarea en ese duro contexto.

La directora del relato también apostó a buscar alguna “punta” para ayudar a Ezequiel a entrar en el mundo de la cultura. También obtuvo el reconocimiento de ese niño –“A la salida, cuando pasa por mi lado, siempre me sonrío y me dice ‘gracias’”–. Pero también ella encontró sentido a su tarea a causa de su apuesta –“Yo me digo gracias a él, porque me ayudó a proponerme como tarea profesional, trabajar más de cerca con la dificultad”.

Es probable que, en diversas y numerosas ocasiones, el sentido de nuestra tarea como educadores no esté dado de antemano. Es probable que ese sentido sobrevenga al momento de apostar y actuar.

LA FUNCIÓN ADULTA: INTERMEDIAR Y SOSTENER

Puede existir cierta tensión cuando hablamos de escuchar al niño y actuar en consecuencia, puede parecer que nos estamos evadiendo de nuestra función adulta. Es como si dijéramos “bueno, haremos lo que los niños digan”. En realidad, no se trata de una escucha pasiva que solamente haga lo que un niño diga acerca de su querer, sino que se trata también de sostener esa función adulta que en general se vincula con la función de amparar y de sostener. Como adultos que somos no podemos evadir la responsabilidad de la función adulta, relacionada justamente con amparar al niño, ayudándolo a que constituya su subjetividad. Como decía más arriba, el niño siempre es el Otro, porque siempre es más vulnerable que el adulto. El adulto puede pasar por momentos de crisis, puede sentirse frágil, pero su fragilidad nunca puede ser comparada con la fragilidad del niño. El niño sufre también el contexto en el que le toca vivir, sufre la vulnerabilidad ocasionada por ese contexto pero, además, sufre la vulnerabilidad de ser niño. Y esa vulnerabilidad no se resuelve sin el amparo del adulto.

Un último ejemplo extraído de películas protagonizadas por niños. La película italiana *La vida es bella* –dirigida por Roberto Benigni, estrenada en 1997– fue muy cuestionada por su mirada ingenua sobre la Shoá. Pero más allá de esa crítica, pue-

de ser interpretada como una metáfora de la función adulta o paterna. Como metáfora –sin atender a la verosimilitud histórica de la trama– puede ser rescatado como un film sumamente interesante.

Analicemos un par de escenas de esta película. El padre –Guido– y su pequeño hijo –Giousé– son llevados en un camión hacia los trenes que los transportarán a los campos de concentración nazis. Justo ese día Giousé cumple años. El niño pregunta a su padre “¿Hacia dónde vamos?” y el padre le responde que ya lo sabrá, que es una sorpresa que le han preparado por su cumpleaños. El niño se duerme y, entonces, Guido pregunta a las otras personas que también están siendo transportadas: “¿Hacia dónde vamos?”. Digo que esta escena constituye una excelente metáfora de la función adulta porque este hombre no tramita su angustiada incertidumbre con el niño, sino con los otros adultos. El niño no tendría cómo procesar esa incertidumbre tan grave por la que están pasando todos quienes están en el camión. Y el padre decide sostener una ficción que permita al niño no quedar arrasado por una realidad que sería, sin esa malla protectora que provee ese padre, absolutamente insoportable y letal para su hijo.

En otra escena Guido se siente morir mientras levanta unos materiales muy pesados, como parte de los trabajos forzados a los que están sometidos. Se siente morir y se lo dice a un amigo que está junto a él: “No doy más. Me muero”. Sin embargo, al llegar al pabellón, su hijo le pide que lo alce y él lo alza.

¿De dónde saca fuerzas para alzar al niño si segundos antes “no daba más”? Podría decirse que esa fuerza proviene del amor, que su amor a su hijo es lo que hace que pueda levantarlo. Sin dudas. Pero prefiero decir que esa fuerza surge de la responsabilidad. Este padre no desiste nunca de la responsabilidad de su función adulta, consistente en sostener al niño.

Por esa responsabilidad es que este padre inventa y mantiene hasta el último segundo de su vida la ficción según la cual todo lo que está sucediendo es un juego y que para ganarlo, y llevarse el premio, el niño tiene que ir haciendo todo lo que su padre le diga. Gracias a que el niño acepta esta ficción, puede moverse, esconderse, hacer silencio, fingir, etcétera.

Si Guido le dijera a Giosué “nos van a matar, nos van a aniquilar...” ya no haría falta esperar la muerte de ese chico. Ya estaría muerto en vida porque la sola verdad lo destruiría. Esa verdad es tan destructiva que dejaría al niño paralizado, incapaz de hacer nada para salvarse. La ficción que le arma el padre lo ayuda a sobrevivir, porque el hijo puede seguir siendo un sujeto activo en esa realidad. Algunos, seguramente, criticarán esta actitud del padre porque, en definitiva, está mintiendo.

Pero si seguimos interpretando esta película como metáfora de la función paterna, entonces en lugar de ver mentiras, veríamos ficciones. Cabe plantear que la ficción que el padre ofrece a su hijo para que este pueda moverse en esa realidad, es –salvando las distancias– lo que hacemos los adultos cuando enseñamos a nuestros hijos o a nuestros alumnos el mundo de

la cultura. Cuando leemos un cuento o invitamos a leerlo, cuando enseñamos los contenidos y procedimientos de los distintos espacios de conocimiento en que se segmenta el saber escolar –las artes, las ciencias, la historia, los derechos, los valores, las normas– transmitimos ficciones que enriquecen la realidad de los niños y que los habilitan a hacer algo con esa realidad.

Digo *ficciones*, no mentiras ni falsedades ni errores. Todo el mundo humano, todo el mundo de la cultura, todo el saber, es una ficción en tanto construcción, creación o invención humanas. Gracias a esas ficciones los seres humanos somos capaces de interpretar, significar la realidad de distintos modos e ir cambiando nuestra manera de posicionarnos y de actuar respecto de ella. Son ficciones que dan sentido, que logran una toma de distancia respecto de los hechos crudos –si es que es posible admitir la existencia de hechos crudos– y que van generando cada vez mayores capacidades en los niños para desenvolverse en los diversos contextos en que se insertan sus vidas.

Alzar al niño es lo que hacemos los padres, los docentes y otros adultos cercanos. Porque sostener es una acción que realizamos cotidianamente, con nuestros gestos, con nuestro cuerpo. El sostenimiento no es solo de palabra, sino que nos compromete físicamente:

- La madre que da el pecho y sostiene al bebé con sus brazos.
- La contención con las manos para mantener al niño sentado, cuando aún no puede hacerlo por sí mismo.
- La mano que acompaña la marcha del chico cuando empie-

za a dar sus primeros pasos.

– El “dar la mano” en distintas situaciones. Por ejemplo, para cruzar una calle o para ayudar a que el chico pueda subirse a un juego en una plaza.

– Suele ser espontáneo el gesto adulto de levantar al niño que llora, de tenerlo cerca, cara a cara, y de ofrecerle cosas para aliviar el llanto.

Y son los adultos quienes lo incentivan a desplazarse, a moverse. Es un sostén a la vez que una provocación: un adulto extiende sus brazos para que el niño se anime a andar, otro adulto lo sostiene antes de soltarlo para que llegue a su objetivo por sí solo. Porque el objetivo no es *atar* sino *librar*. Pero el niño necesita del sostén para ir librándose de él. Dice Winnicott:

Los bebés son muy sensibles al modo como se los sostiene; por eso lloran cuando están en brazos de una persona y descansan tranquilos en los de otra, ya desde muy pequeños. A veces una niña pequeña pide tener en brazos a un hermanito recién nacido, y esto constituye un gran acontecimiento para ella. Una madre prudente, si le permite hacerlo, no depositará en ella toda la responsabilidad, y estará presente todo el tiempo, lista para volver a tomar al bebé en sus brazos seguros. Una madre prudente no dará por sentado que la hermanita mayor se siente segura con el bebé en sus brazos; esto sería negar el significado de la experiencia (1989).

El compromiso físico de los adultos puede ir mermando a medida que el niño crece, pero la acción de sostener continuará

durante mucho tiempo.

LA ÉTICA COMO ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA

La dimensión ética tiene al menos dos aspectos. Lo más común es hablar de la ética cuando nos referimos a nuestra relación con los otros: si nuestras acciones son a favor o en contra de los otros, si respondemos o no al llamado del Otro, si las consecuencias de nuestros actos son buenas o malas, si nuestras acciones producen alegría o mitigan el dolor nuestro y de los demás o si generan sufrimiento.

Pero hay otro aspecto de la ética que está relacionado con uno mismo. Es la ética entendida como “arte de vivir”. El sujeto ético es quien puede hacerse cargo de la propia obra, es decir no solamente en relación con los demás, sino también en relación con uno mismo. El sujeto ético es el que se hace cargo del propio proyecto.

Un filósofo francés llamado Michel Onfray (2000), en su libro *La construcción de uno mismo*, relaciona la ética con el arte de vivir, y lo vincula con la acción del artista. Así como el artista hace su obra moldeando, por ejemplo, el mármol, y trabaja con la resistencia del mármol para lograr esa obra que proyecta, así haríamos nosotros con nuestras propias vidas. Vamos moldeando nuestra propia obra, que es nuestro propio proyecto acerca de quién queremos ser. Con la dureza de la realidad y con la dureza de lo que nos toca, ya sea en términos personales, en términos de cómo estamos constituidos, pero también con esa realidad que nos circunda. Esas son las durezas, ese sería el material, el

mármol, con el que tenemos que trabajar. Ser ético sería asumirse como creador de la propia obra, sabiendo que esa obra siempre será inconclusa. Al referirse a este aspecto de la ética, el último Foucault (2005) –el del *Uso de los placeres*– hablaba de la ética como “estética de la existencia”. Somos artistas de nuestra propia existencia cuando nos preguntamos qué queremos hacer con nosotros, quiénes queremos ser y qué obra estamos realizando con nuestra acción.

La directora del relato actúa éticamente no solo en relación con Ezequiel, sino también en relación con ella misma. Lo mismo cabe decir del maestro de *Los coristas*. Ambos actuaron intentando responder a la preguntas ¿cómo debo tratar a este niño o a estos niños? ¿qué debo hacer para responder a sus llamados? Pero también actuaron preguntándose: ¿cómo quiero vivir?, ¿quién quiero ser?, ¿cómo quiero ser visto?, ¿cómo quiero ser frente a los demás?, ¿de qué manera quiero ejercer mi rol de directora o de maestro?, ¿cómo quiero vivir mi vida, esta vida que me toca en el contexto que me toca? Se trata, entonces, de la ética no solo como la pregunta sobre lo bueno y lo malo respecto de nuestra relación con los otros, sino de la ética pensada también como arte de vivir o como el reconocimiento de que somos responsables de quienes somos.

Dimensión existencial y tanguera del ser docente



NUCLEO TEMÁTICO N°2: Transmisión cultural: confianza, saberes, herencia, producción, porvenir...

¿Qué les transmitimos a los nuevos en la escuela, que "cita secreta" es posible construir con las nuevas generaciones? ¿Es posible la transmisión? ¿Qué "tesoros" ofrece la escuela? ¿Cuál es el sentido de la transmisión en la escuela? ¿De qué hablamos cuando hablamos de transmisión cultural como prácticas de enseñanza en espacios educativos?

TEXTO DE REFERENCIA:

- Biblioteca pedagógica: ZELMANOVICH, Perla (2007). Conferencia Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente Cine y Formación Docente 2007 Ushuaia, provincia Tierra del Fuego.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001893.pdf>

MATERIAL DE APOYO:

- Película: "Camino a casa". Director: Zhang Yimou. China, 1999.
<https://www.youtube.com/watch?v=rR2OL2fnAcM>

TEXTOS DE CONSULTA:

- Texto literario: PENNAC, Daniel (2008). Mal de escuela. Barcelona: Mondadori.
https://www.aulalibre.es/IMG/pdf_Libro.Mal_de_escuela.Daniel_Pennac.pdf
- MASSCHELEIN, Jan y Maarten, Simons (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.
<http://www.minoydavila.com/media/descargables/978-84-15295-64-8.pdf>

Cine y Formación Docente 2007

Jueves 8 de noviembre en Río Grande y viernes 9 de noviembre en Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego.

Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias

Por Perla Zelmanovich

Buenos días. Es un gusto para mí estar aquí con quienes tienen en sus manos la educación de los más chiquitos. Espero poder aportar algunas ideas que vengo trabajando y que voy a poner a disposición de ustedes.

El título que elegí tiene que ver con una preocupación central: pensar nuestro oficio, que está vinculado, ni más ni menos, a la transmisión y a la enseñanza. Voy a tratar de dar cuenta de por qué me parece importante poder situar ambos términos y de la riqueza y la enormidad de lo que hacemos cuando estamos en cada momento con cada niño y con cada niña en particular.

Voy a empezar con la primera palabra, por la palabra apostar. Y digo "apostar" porque al hacerlo, hablando de la infancia, hay un punto de partida: estamos implicados. El que apuesta está implicado, y los que estamos apostando somos nosotros. Digo esto porque me parece importante situar los pensamientos y las reflexiones en torno a nuestros pequeños y pequeñas siempre con una implicación del lado del adulto, sea el docente, el padre, la madre o quien cumpla la función adulta. Y aquí ya estoy arrimando otra idea, la de la *función*. Más allá del rol que nos toque a cada uno en la institución en la que estemos (en la institución escolar, el rol podrá ser el de maestro o maestra de música, director, directora; en la familia, será la madre o el padre), me interesa distinguir el rol de la función. La función adulta que implican, o a la que están llamados estos roles, no necesariamente va de la mano, no es algo que va de suyo; tener el guardapolvo puesto o haber parido a un hijo no necesariamente implican el sostenimiento de la función adulta. Es una función que puede no ser sostenida por quien asume un rol, o ser sostenida por distintos roles.

Retomando lo de la apuesta, la apuesta tiene que ver con la función adulta *función adulta* más allá del rol que se esté portando. Para extremar un poco esta suerte de desabrochamiento entre el rol y la función,

estoy pensando en que, por ejemplo, la función paterna la puede cumplir una abuela, aunque tenga ese rol en la familia, sabemos que esto pasa mucho últimamente en los nuevos contextos, o la función materna la puede cumplir una tía o una hermana mayor. Entonces, desabrochar la función del rol, por un lado, nos permite aceptar la diversidad de quienes están llamados hoy a cumplir la función y, por otro, pone en el foco, en la mira, de qué se trata cumplir la función adulta, de qué se trata apostar desde la función adulta.

En el apostar hay una particularidad: cuando alguien apuesta, puede ganar o puede perder, en la apuesta hay una confianza a futuro, confío en que algo bueno puede llegar a pasar. Puede que sea como lo imaginé o no necesariamente. Y subrayo esto porque hay algo en la función adulta que es necesario y tiene que ver con los ideales, con aquello que nosotros queremos para el otro. Ahora bien, el riesgo está en que en esa apuesta, en esa confianza, haya sólo un camino posible, y el ideal sea tan cerrado de nuestro lado que haya poco margen para alojar toda la diversidad de niños, niñas y familias que hoy recibimos en nuestras escuelas. Subrayo la idea de apostar con esta doble vertiente: por un lado, el estar implicados, el poder pensar a los niños y niñas en una relación, no en lo que les pasa a ellos, sino en lo que nos pasa con ellos y ellas; y, por otro, más allá de la situación en la que esté cada niño o niña que llega a nosotros, hay una apuesta a futuro, una confianza a futuro que puede implicar algún riesgo de frustración –tanto hemos apostado y no hemos logrado lo que queríamos–, que es algo que nos ocurre frecuentemente o nos puede ocurrir en nuestra tarea.

Comenté que la apuesta está vinculada a un ideal que supone una confianza. Hay una filósofa, Laurence Cornu, que propone algo que me interesa mucho para pensar la confianza en la educación. Dice que hay un tipo de confianza que está basada en lo que

conocemos del otro, en el pasado. Puedo confiar, por ejemplo, en que este nene va a andar bien porque viene de una familia de ciertas características, o confío como directora en esta maestra porque sé que viene de trabajar en tal escuela y la directora me dijo que es una buena maestra... Sin embargo, Cornu aclara que hay una confianza que es una confianza a futuro, que no se basa en lo que conozco, sino en aquello que confío que el otro va a poder. Es una confianza que subraya el futuro. Es una apuesta, una confianza de que algo bueno puede llegar a ocurrir, aunque no tengamos la certeza. La confianza basada en el pasado sólo pretende asegurarse de que aquello que uno va a apostar es seguro y va a ganar. En cambio, la confianza a futuro es una apuesta a ganar, por supuesto, pero sin seguridades.

La confianza es aquello que cotidianamente expresamos en la *enseñanza*, con nuestra música, con nuestros relatos, con nuestras ficciones, con aquello que entregamos a los niños, con aquello que planificamos para ellos, cuando confiamos en que algo podrán hacer con eso. Sin embargo, la *transmisión* intenta connotar algo menos visible, ese río subterráneo que está en la enseñanza, que muchas veces a nosotros mismos nos sorprende, que circula de manera silenciosa, pero que tiene efectos. Son aquellas cuestiones que no están necesariamente en el plano de la conciencia, pero que se transmiten. En la escuela, uno está hablando y, al mismo tiempo, está transmitiendo con los gestos y las actitudes cosas quizás contradictorias. Hay algo en este don nuestro de la educación que corre por este río de la enseñanza y que, al mismo tiempo, incluye un río subterráneo que es del orden de la transmisión y que va por los gestos y por las actitudes, por nuestros propios deseos, nuestras propias dificultades, nuestros propios rechazos, por qué no, ya que muchas veces nos ocurre que no tenemos un enganche, por así decirlo, con algún niño o niña, y eso se transmite. Estos dos campos, estos dos ríos que corren, uno más visible y otro no tanto, se juegan con todos los componentes de nuestros deseos, que pueden ser contradictorios.

Hay algo en la institución escolar que es interesante y es que somos varios, no son sólo una mamá, un papá o quien cumpla la función materna o paterna, los que tienen la posibilidad de tramitar estos ríos subterráneos y estos ríos que están más en la superficie. Porque aquello que a algunos les resulta más difícil de tramitar con un niño, a un colega le

puede resultar más sencillo. Entonces, hay una composición entre varios. No es una idea mía, sino que tomo la experiencia que se viene realizando hace más de veinte años en Bélgica e implementado en otras instituciones, que se llama *práctica entre varios*. Puede sonar muy parecido al trabajo en equipo –y, en un sentido, puede serlo–, pero, en realidad, se refiere al modo en que distribuimos la apuesta de la que hablaba antes, la función adulta, entre varios, teniendo en cuenta la complejidad que implica la enseñanza y la transmisión, porque quienes estamos cumpliendo la función también estamos atravesados por múltiples circunstancias personales, que están siempre articuladas a lo social.

Entonces, presentado este cuadro más general, me voy a detener en este segundo punto: cómo y en qué dimensiones se juega esta apuesta de la transmisión y la enseñanza a propósito del segundo tópico de mi título, la producción de infancias. Verán que no estoy hablando de la infancia como algo natural. Las infancias, en plural, no son naturales, son una producción que depende de la apuesta de la función adulta, que está inscrita en un marco social. Entonces, partimos de esta premisa de que, si estamos pensando en una apuesta, estamos pensando que la infancia no es algo natural, sino algo que se produce. Un hijo no llega, sino que se va produciendo en ese trabajo de quienes cumplen la función materna y paterna. Ese niño que llega se va convirtiendo en un hijo y, a partir del trabajo que nosotros hacemos en la escuela, en un alumno. Me gusta presentar la idea de que no llegan a la escuela alumnos y alumnas, sino que, con suerte y a partir de nuestra apuesta, logramos producir alumnos en la escuela.

Esto nos pone en un campo de mucha fertilidad y mucha responsabilidad, porque hace a nuestra propia implicación en este proceso. Nos ubica en un campo que yo voy a imaginar como de dos dimensiones y una intersección. Vamos a imaginar que estamos dibujando dos diagramas de Venn, como en la matemática moderna, con una intersección. Éste es el modelo -un poco esquemático tal vez, pero me sirve para hacer más explícita la idea- con la cual intento pensar esta apuesta a la transmisión y la enseñanza en la producción de infancias, aquello que nosotros hacemos todos los días en la escuela. Entonces, uno de los diagramas representa la constitución del sujeto, la constitución psíquica, y el otro, la dimensión social. Los que apuestan y cumplen la función adulta, las madres, los padres, abuelas, tías, están del

lado de la dimensión social. Pero no están sueltos, sino inmersos en una época y en un contexto sociocultural particular. Por eso, su apuesta no está en el aire: es una apuesta desde un lugar, en una trama social y cultural particular y singular.

La intersección es el punto crucial, porque la constitución psíquica del sujeto, que llega para producirse como hijo en la familia o como alumno en la escuela, se da con otro que está atravesado por todos los avatares de sus propias circunstancias. En esa intersección, está la tarea educativa: la enseñanza, la transmisión y, llevado a un plano muy específico que es central en este Nivel Inicial, la ficción y el juego. En esa intersección es donde voy a ubicar estos articuladores estupendos, la ficción y el juego, que son los modos de la transmisión y de las enseñanzas.

Yo soy psicoanalista y docente desde hace muchos años. Desde los años setenta, vengo lidiando con estas cuestiones. Si bien me dedico a la clínica, estoy abocada también a la producción de una clínica socioeducativa que tiene el corazón puesto allí, en la transmisión y la enseñanza. Quería comentarles en qué fundo esta suerte de esquema que estamos construyendo para pensar la producción y la apuesta en la enseñanza. Hay un concepto que Freud acuñó en el siglo pasado, allá lejos, en 1929, que es el título de un texto: "El malestar en la cultura". Plantea que hay un malestar inevitable, irreductible e imposible de disolver, pero que, allí mismo, en esa imposibilidad y en la aceptación de esa imposibilidad de reducción total y absoluta, se puede recortar alguna posibilidad de hacer algo. Por ejemplo, está la posibilidad de educar no todo, de psicoanalizar no todo o de gobernar no todo, las tres profesiones que él nombraba como imposibles.

¿Qué significa que es imposible, que es irreductible ese malestar? Para entenderlo nos va a ayudar este esquema de círculos, el diagrama de Venn. Freud plantea que lo que es irreductible es el conflicto entre ese mar de pulsiones inherentes a un sujeto, a un humano, que ubico en uno de los círculos, y la cultura, que ubico en ese otro círculo, cultura que es llamada darle un destino a las pulsiones. Parte de lo irreductible del conflicto radica en que ese encauzamiento de las pulsiones humanas no es sin un otro, y ahí estamos nosotros, en la intersección, con nuestras apuestas de juego y de ficción, como educadores. Y lo imposible es dominar allí todo, ajustar todo a las formas que adopta la cultura. Algo se escapa, y es necesario que se escape y aceptar que se escapa, alivia nuestra

omnipotencia, al mismo tiempo que nos abre un campo de posibilidades.

Ahora bien, hay que actualizar en cada momento histórico de qué modo la cultura se las arregla para procesar este encauzamiento de las pulsiones y el conflicto que supone. Se pueden situar cuáles son las características de la cultura y de la época que hacen que, por ejemplo, haya más niños que cierran la boca y no se dejan alimentar, o más niños impulsivos que es difícil mantener ocupados con la cultura.

Voy a poner un ejemplo muy banal. Cuando uno le dice a un chico: "No pongas los dedos en el enchufe", está tratando de encauzar en la cultura esa pulsión de ir a tocar y mirar todo, mediada por quien cumple la función adulta. Hablamos de pulsión y no de instinto porque el presupuesto que está en la base del malestar en la cultura, y ahí está un punto de imposibilidad, es que en el humano no hay un plan instintivo que esté marcado y diseñado para todos, de manera automática. El devenir de las pulsiones de un sujeto va siendo dominada y encauzada por la cultura, eso es lo que hacemos cotidianamente en la escuela. Entonces, este plan instintivo está en los animales, pero no en el humano. En el humano, todo aquello que parece instintivo, como puede ser la necesidad de alimentarse, no lo es, no es natural, es pulsional, y no se da sin el atravesamiento por otro. Si no, no se entendería cómo puede ser que un humano que tiene a disposición el alimento se niegue a recibirlo y hasta pueda llegar a morir de anorexia, por ejemplo. Es que allí nos encontramos con la pulsión de muerte, inherente a las pulsiones humanas. El de la alimentación es un buen ejemplo de aquello que se supone que es instintivo y está en este plano de la constitución de un sujeto. Pero cómo entender a los nenes que cierran la boca o a los nenes que no logran dominar sus esfínteres, ya que si fuera un plan natural esto estaría dado.

Entonces, el punto de imposibilidad del malestar en la cultura es que ese trabajo que la cultura hace con las pulsiones, entre las que está la pulsión de muerte, para que estos nenes se alimenten requiere el pasaje por ese otro, y ese otro somos nosotros, que venimos atravesados por todas nuestras condiciones sociales. Ahora, ¿cuáles serían las operaciones, para decirlo esquemáticamente, que, de este lado de la constitución psíquica, son necesarias para que efectivamente el humano, el niño, se pueda constituir como tal, para que pueda arribar a ser un niño, un humano?

Voy a introducir otra idea: el concepto de desamparo *desamparo*, que desligo o diferencio del de abandono. A los efectos de pensar nuestra tarea en este punto de intersección, el abandono viene del lado de lo social, de lo material. Por supuesto, está entramado con el otro aspecto, que es el desamparo simbólico. El desamparo simbólico también lo tomo de un concepto que trae Freud, que en alemán llama *Hilflosigkeit*. Es el desamparo con el que llega el humano –ese desamparo que después Lacan nombra–, la prematuración del cachorro humano: esos nueve meses no alcanzan para que sea un sujeto independiente. En Animal Planet, por ejemplo, vemos un cachorro de jirafa que a las pocas horas puede estar arreglándose para la búsqueda del alimento y demás. Pero el cachorro humano es prematuro, siempre es prematuro, en cuanto a la autosuficiencia para poder constituirse y sustentarse como humano.

Vuelvo a insistir en la implicación y en la centralidad que tiene la función adulta: este desamparo requiere de ciertas operaciones de parte de quien cumple esa función. En esta edad de la vida, particularmente, voy a situar tres pilares que hacen al trabajo de amparo que está en el punto de intersección. Les voy a poner un marco, un título general, a estas tres operaciones: la *filiación*.

La primera operación es la constitución de un sí para el sujeto, es decir, de un lugar simbólico, que implica, a su vez, determinados ideales para ese sujeto (qué espero para este sujeto). Ideales que, al mismo tiempo, tienen ciertas características, en cuanto a su grado de flexibilidad o de rigidez, en su apertura o no a lo diferente. Este punto, desde el psicoanálisis, lo nombramos como un primer momento de *alienación*. Es un momento necesario para la constitución del sujeto. Una segunda operación es la de producción de un no, es decir, situar una diferencia con ese otro al cual el sujeto necesita desde un primer momento estar aliado. Es un momento de *separación*. Nosotros, en el Nivel Inicial, les propongo pensar, estamos trabajando en la producción del sí, de ese lugar simbólico, y también en la producción de ese no. El tercer pilar es el de la *inscripción*.

La filiación requiere, para ser pensada, al menos, de dos grandes funciones. Una es la que describimos y que da lugar a la inscripción, y estar inscripto requiere de esas otras dos operaciones que son la alienación y la separación, y la otra función es la del reconocimiento. Voy a tomarlo por el lado inverso, por la negativa: ¿qué pasa cuando

estas funciones no están dadas? Voy a hacer referencia a un texto que tal vez algunos de ustedes transitaron, que es de René Spitz. Comenta esa experiencia de los bebés que son abandonados en hospitales –simbólica y materialmente– y que son alojados por el hospital y, aunque reciben todo su amparo material, a pesar de que reciben alimentos, medicina, etc., terminan muriendo. Califica a estas muertes como ocasionadas por un marasmo, al que yo le agrego marasmo simbólico, porque no están operando estas funciones desde un lugar simbólico. El desamparo, entonces, es un desamparo simbólico. De eso estoy hablando y sobre eso pienso que estamos operando y trabajando, ese es nuestro oficio, esa es nuestra materia de trabajo. Y nuestra herramienta es la eficacia simbólica.

Voy a apelar ahora a Lévi-Strauss, el antropólogo francés. En su antropología estructural, acuña esta idea de la eficacia simbólica, que toma a su vez del sociólogo Mauss, y es a la que estamos aludiendo todo el tiempo, esta idea de una función que no es natural en nosotros, los humanos. En sus estudios antropológicos comenta Lévi -Strauss una experiencia de sujetos en algunas comunidades. Cuando la comunidad considera que un sujeto está embrujado, le va quitando los lazos de filiación, y el sujeto termina muriendo. Un sujeto que estaba sano físicamente, sin embargo, termina muriendo. Lo que está operando es la eficacia simbólica.

Entonces, repetimos, el desamparo originario e inevitable del sujeto, sumado a sus pulsiones que requieren siempre de un otro a quien ligarse, produce necesariamente estos desajustes, estos puntos de imposibilidad de los que hablábamos, porque la cultura que viene a hacer algo con eso llega a través nuestro, que encarnamos la función adulta, que también estamos atravesados por ciertos desamparos. Y esta idea del amparo simbólico y de la eficacia simbólica apuesta a producir una filiación, porque no hay humano que se sostenga sin una filiación, que implica inscripción y reconocimiento.

La inscripción alude a varios tópicos. Podemos hablar de una inscripción primaria, ese sí del que yo hablaba, en una genealogía; de una inscripción que es jurídica, estar anotado en una escuela, que nos parece tan naturalizado, pero no es menor que un sujeto pertenezca o no a una institución (sabemos cómo pujan muchos por pertenecer a tal o cual escuela o por formar parte de tal Estado o de tal otro). Hay una inscripción que es social. El nene puede estar inscripto en ese listado, pero si un

día falta y falta otro día más y nadie se da cuenta, hay una des-inscripción social. Hay una película japonesa terrible, *Nadie sabe*, que les recomiendo, que está basada en un hecho real y tiene que ver con esto. Además de estar anotado es necesaria esta otra inscripción, que es una inscripción social, que hace al lazo social y es indispensable para poder hacer algo con ese desamparo.

En cuanto al reconocimiento, me interesa subrayar una dimensión del reconocimiento que implica la filiación. Ricoeur, un filósofo, tiene un libro que a mí me gusta mucho, *Tiempo y narración*. Trabaja con el tema de la narración y de la ficción, esa herramienta de la que yo hablé anteriormente. Dice que el reconocimiento es el que le abre paso al conocimiento. Noten qué importante es esto para pensar en la enseñanza y la transmisión, y cómo juega la filiación. Nos preguntamos, entonces: ¿qué pasa cuando un nene no puede aprender? ¿Qué pasa cuando un nene cierra la boca, cierra los oídos o cierra los ojos, cuando está inhibido para dejarse invadir, en el buen sentido, por la cultura que nosotros le ofrecemos? ¿Qué del reconocimiento y de la inscripción, con esas tres operaciones de las que yo hablaba, está en juego en la transmisión y en la enseñanza?

Voy a nombrar algunos rasgos de la época para actualizar este malestar en la cultura que nos hace más difícil producir transmisiones y enseñanzas, hacer que cada vez más sujetos puedan subirse al carro de la cultura, de la humanización, porque, desde mi punto de vista, educar y humanizar son lo mismo, son sinónimos. Lo hacemos en la escuela, pero se puede hacer en otros espacios también. En la escuela, cuando educamos, estamos operando sobre este andamiaje de desamparo, porque así llegamos al mundo, desamparados y la educación viene a hacer algo con ello. La educación requiere de ese otro que es el mediador. Ahora voy, entonces, a los rasgos que habría en el campo de ese otro, de lo social, en el cual estamos nosotros. Hoy en día, tiene algunos rasgos que también nos desamparan a nosotros como adultos. Y sobre este punto nos parece importante estar advertidos y preguntarnos cuáles serían los modos de ampararnos entre nosotros en el mundo de los adultos para poderlos amparar a ellos. Porque somos pasadores de ese alimento simbólico indispensable, por supuesto, junto con las familias.

Uno de los rasgos de la época es una marcada dificultad en la producción del lazo social. Dificultad que atenta, justamente, al corazón de lo que estoy diciendo, porque toda

la apuesta es al lazo, a la producción de un sujeto que se ligue a otro, y eso es un lazo. ¿Por dónde pasarían algunas claves para entender esta dificultad en la producción del lazo? Este mundo globalizado, hiperconectado, llamativamente hiper-enlazado, tiene una particularidad que está muy de la mano de los desarrollos de la ciencia y de la tecnología y, en particular, de las tecnologías de la información y de la comunicación, que nos dan esta posibilidad de estar conectados, si queremos, las veinticuatro horas del día. Y nos ofrece la ilusión de que es posible hacer ese trabajo de la cultura, que es posible que la cultura haga sus marcas en cada sujeto sin necesidad de mediación de otro: puedo entretenerme sin necesidad de que haya otro, puedo educarme sin necesidad de que haya maestros.

Pero esto es ilusorio. ¿Por qué? Porque hay una ilusión de que puede haber aprendizaje por fuera del orden del reconocimiento, hay algo que no me da la máquina, cuando entro al Google, aunque me pueda enterar de un montón de cosas, y bienvenido sea. Lo que no me puede dar es ese reconocimiento que requiere de un trabajo de ese mediador que es el maestro. Es allí donde nosotros y, ahí sí, desde la educación escolar podemos hacer un trabajo calculado en cuanto a la apuesta, aunque incalculable en sus efectos, atendiendo al malestar que genera esta particularidad de la cultura que ofrece la ilusión de que es posible prescindir del otro, que es posible eludir el conflicto que supone dejarse tocar por la cultura a través de un otro. Esa ilusión impacta, por ejemplo, en una hiperproducción de niños desatentos. En la intersección en la que disponemos de los recursos de la cultura es donde está nuestro amparo, y es allí donde también se producen sujetos con los síntomas que la cultura genera en esa dialéctica, entre los dos círculos, porque la producción de infancias a la que me estoy refiriendo, genera un modo de transitar las infancias y también modos de padecerlas.

Entonces, ¿con qué se atiende la desatención? Por un lado, se supone que la desatención está en el sujeto, es del chico, el chico es desatento, es ADD. Pero podemos hacer una lectura de época y decir que los síntomas tienen su época. En la época en que Freud construye su teoría, las mujeres histéricas, tenían síntomas de conversión, se les paralizaba el brazo, por ejemplo. Hoy el ataque de pánico, el trastorno bipolar, la depresión son los diagnósticos que circulan (están en un librito que se llama *DSM4*, que está producido en el Norte, y que junto con los

laboratorios promociona esos objetos como la ritalina, es decir, la medicación). Al niño que está hiperactivo, desatento o inhibido podemos leerlo desde este campo que estoy invitando a pensar, podríamos pensarlo desde esta lógica y tener en cuenta que vivimos una cultura en la cual se pretende que el lazo social sea suplantado por objetos, por la tecnología y también por los productos de la ciencia. Aclaro, bienvenidos sean los desarrollos de las tecnologías y de la medicina; el problema es cuando producen la ilusión de la que una pastilla va a lograr que el niño se cure de su desatención. Porque deja afuera este trabajo de amparo simbólico y esta mediación necesaria del cachorro humano.

Otra lectura posible es la que hace Elena Lacombe, una psicoanalista que viene trabajando sobre este tema. Ella escribió un artículo que tiene este título: "La desatención del Otro". Es una manera de dar vuelta el asunto: estamos desatentos con respecto a aquello que le está pasando al sujeto en su necesidad de una inscripción, es decir, de tener un sí, un lugar simbólico que, si falta, produce este marasmo del que hablamos. Podemos pensar que hay dos tipos, al menos, de manifestaciones frecuentes en la actualidad —ustedes dirán después con qué manifestaciones se encuentran—: los niños hiperactivos y los desatentos.

Podríamos decir, esquemáticamente, que el desatento se repliega y trata de sustraerse de un otro invasivo: por ejemplo, esa madre que lo está presionando para comer. Sabemos que el niño cierra la boca porque está intentando producir un no, esa separación necesaria. Lo mismo vale para los aprendizajes. Y podemos pensar que el hiperactivo, el que está todo el tiempo tirándonos de la pollera, que se nos sube, nos invade, podría estar expresando una dificultad en la producción del sí e intenta hacerse un lugar, a la fuerza, en el otro, agujereando al otro para ubicarse allí en un intento desesperado.

Llegué a este punto al comentar ese rasgo de la época vinculado a la ilusión de que otro no sería necesario, que podría estar incidiendo en nuestro propio desamparo como adultos, y por lo tanto en el de los pequeños a nuestro cargo. Y ahora voy a señalar otro rasgo más: el impacto que tienen los vínculos intergeneracionales que hacen al proceso de filiación, que siempre se produce en una cadena que supone más de dos generaciones. Margaret Mead, en los estudios sobre la cultura generacional, que ella publica en la década del setenta, plantea que ingresamos en una época en la cual, a diferencia de las

culturas tradicionales, son los jóvenes y los niños los que nos van a enseñar a nosotros, porque ellos nacen en esta cultura de desarrollos de la informática y de la comunicación, para los cuales nosotros no tenemos referencias para entenderlos, para usarlos, para pensarlos —fíjense qué visionaria—. Entonces, vuelvo a una idea que planteé al comienzo, que ante este panorama de desamparos, se hace necesario pensar cómo construir referencias en el mundo de los adultos, entre varios, para poder alojar a estos nuevos, a estos sujetos, a estos niños que, a pesar de los cambios de la época, tienen esta necesidad de constitución del sujeto, sobre los pilares de los que hablaba. Porque, a pesar de las variaciones de la época, esa necesidad es algo que permanece invariante.

Ahora bien, cuando la cultura promueve ciertos ideales, cuando se habla de un perfil del alumno, se corre el riesgo de situar un ideal en el cual algunos no encuentren donde alojar su singularidad, dónde construir su sí. El perfil puede llegar a ser una apuesta, una confianza, a que este sujeto pueda subirse al carro de la cultura, pero cada uno lo hará de acuerdo a su singularidad y trayendo lo nuevo que cada uno tiene. Entonces, hay un punto en este perfil del alumno, que podemos llamar ideal o mito que, según las particularidades que tenga, le puede dar lugar o no al sujeto. Y este lugar simbólico que constituyen los ideales, dadas las dificultades que tenemos hoy en la producción de lazos por nuestros propios desamparos como adultos, propongo que los pensemos en la posibilidad de tramitarlos entre varios.

Preparé para ustedes un compilado de escenas de una película, *Jinete de ballenas*, que voy a tomar como una metáfora fílmica que nos ayude a pensar juntos. La idea es poder pensar una historia singular contemplando también la lógica de lo social en la que se construyen los ideales que tenemos con respecto a los sujetos, a nuestros hijos, a nuestros alumnos. La pregunta que surge es: ¿cómo juega la función de filiación y el ideal, cada uno de los personajes adultos, en esta película y qué pasa con la inscripción del sujeto, en este caso, la niña maorí que es la protagonista? Me interesa trabajar con ustedes los efectos que se producen en la búsqueda del lugar simbólico cuando el ideal está atravesado por los problemas de la época y por una tradición que no se deja perforar por lo nuevo que traen los sujetos.

El jinete de ballenas es parte de una leyenda, de un mito de la cultura maorí. Se supone que la ballena va a salvar al pueblo y que el jinete

es quien va a traer a la ballena y conducir al pueblo hacia la felicidad. La condición que tiene el jinete es que tiene que ser varón y primogénito. En la película, hay un nacimiento en el que muere la parturienta y nacen mellizos, un varón y una nena, sobrevive la nena y muere el primogénito varón. Entonces, vamos a ver los avatares, pero también las posibilidades, porque en la imposibilidad está la posibilidad de encontrar un modo, quizás entre varios... Por eso, quiero que se fijen qué función cumple, en estas operaciones de las que yo hablaba, cada uno de los personajes; qué posiciones diferentes vemos en quienes cumplen la función adulta, en la familia y también en la escuela; cómo están en juego estas tres operaciones de las que yo hablaba en este campo de la filiación, es decir, de la constitución del sujeto; qué lugar cumple la escuela en este sentido, con la ficción.

Docente: En mi lectura, pensando en la cuestión del género, vi cómo cambiaron los roles, las funciones, eso de que papá ahora cocine en casa, por ejemplo, o que es tradicional que sean solamente los varones los que ejerzan ciertas actividades y ahora sea una nena. Ella realmente está capacitada tanto como un varón. Me gustó mucho la escena en que ella llamaba a la ballena por su nombre, y la ballena venía, no era cuestión de sexo.

Perla Zelmanovich: Lo que la colega plantea acerca de la cuestión de género tiene mucho que ver o, por lo menos, yo lo ligo a lo que venía planteando. Tiene que ver con, justamente, el ideal que está construido, en el campo de lo social. Y las transformaciones en la cultura serían, en este caso, el lugar de la mujer, que no ingresa en el proceso de filiación. Los roles que, en este caso, son el rol femenino y el rol masculino, están, desde la perspectiva del mito, muy fusionados a las funciones. El rol y la función van juntos. En cambio, esta perspectiva de género desabrocha la función y el rol: también la mujer puede cumplir la función, en este caso, de hacer algo por la comunidad. Pretender ser también ella, como nena, heredera del Jinete de Ballenas, ser reconocida como parte de esa comunidad, y al mismo tiempo diferenciarse, precisamente porque es nena.

Docente: A mí este fragmento que hemos visto de la película me lleva a hacer una reflexión y una comparación. Me trajo a la

memoria la película *Camino a casa*. En esa otra película, la que inició este camino de vínculo, transmisión y filiación fue la abuela. En cambio, en esta película que acabamos de ver, por una cuestión cultural, la que inició este camino de vínculo y filiación fue la niña, no su abuelo.

Perla Zelmanovich: Muy interesante lectura, pensar que la filiación es un vínculo. Vos pusiste la palabra, y me parece que está muy bien. Es un vínculo y en ese sentido involucra a ambas partes; el punto es dónde se inicia. En la película *Jinete de Ballenas* hay algo que puja en la nena por inscribirse, que es esa necesidad imperiosa de tener un lugar para el otro. Es diferente a lo que pasaba en la otra película, en *Camino a Casa*, donde uno podría decir, si nos abstraemos por un momento del film, que es como en el caso de los chicos que se presentan hiperactivos, en que la dificultad para filiarse no se presenta como una demanda del sujeto. Allí hubo un trabajo de la abuela, que inicia, inconscientemente, un trabajo de filiación para producir esa operación del sí, de un lugar simbólico. Es muy interesante, porque da vuelta el tema de los chicos hiperactivos a quienes supuestamente habría que ponerles límites. Había un adulto allí que pudo ser dócil para trabajar sobre esa operación del sí, para producir una filiación, y fue eso lo que le puso un límite a lo pulsional. Ahora, en esta película que vimos hoy, en *Jinete de Ballenas* por una cuestión cultural, el personaje del abuelo, que encarnaría la tradición, el mito, ese ideal cerrado, no es dócil para hacerle un lugar a esa operación del sí, entonces, quien toma esa tarea a su cargo es la nena, es el sujeto quien tiene que hacerse un lugar. Claro que esto no es sin riesgos, como vimos en la película, en que la búsqueda la lleva casi a la muerte, al sacrificio. Saliendo de la metáfora fílmica y llevado a situaciones que tenemos cerca, puede ser el caso de los niños que se sacrifican no dejándose alimentar, o con el paco.

Y aparece la cuestión de las generaciones. La filiación nunca se produce de a dos generaciones, siempre requiere de, al menos tres. Incluso, Freud decía que, para producir un neurótico, hacían falta al menos tres generaciones y también para poder intervenir, para poder pensar lo que se le juega a un sujeto. En nuestra práctica cotidiana, en nuestra escuela, es importante tener presente, estar advertidos de que hay todo un entramado que excede la generación que se nos está presentando y viene a golpearnos la puerta.

Entonces, aquí la tarea la tomó a su cargo la nena, frente a otro que no logró docilizarse, flexibilizarse, frente a la necesidad de, por ser mujer, hacerse un lugar allí, en ese ideal. Ella construye una diferencia en relación con mito, (también las mujeres pueden ser jefas, y no tiene que ser uno solo, porque el jefe puede cansarse) sin embargo, en ningún momento abandona la necesidad de tener un lugar en el otro, es decir que no es sola que lo puede hacer.

Este es otro asunto para pensar: qué otros ayudaron a que pudiera hacer pie para producir algo, cuán sola hizo este trabajo de filiación, qué cuestiones intervinieron.

Por otro lado, vemos que hay una persistencia en ella para ser reconocida por el abuelo. Esto mismo lo podemos ver, es una lectura clínica, en los chicos –los grandes también, pero particularmente en el caso de los pequeños–, cuando el otro no les hace un lugar, ya sea porque los califica de violentos, de “chorros”, o les dice cosas como “no te da la cabeza”, “sos un boliviano”, todos los estigmas que vienen a ocupar el lugar del sujeto, cuando éste no entra en el ideal. A pesar de eso, está la necesidad de producir esa operación del sí, hasta allí llega el sujeto a sacrificarse. El sacrificio adopta distintas maneras: la anorexia, tajearse –esto lo vemos en los más grandes–, lacerarse, lastimarse. Es tener al otro de alguna manera, aunque sea de la peor manera. Esto es interesante para pensar que no se abandona nunca esta necesidad de tener un lugar para el otro.

Docente: Quería saber cómo nos podemos constituir en ese lugar del otro para contribuir a esta construcción del sujeto, teniendo en cuenta las características de docentes que tenemos, algunos rígidos, otros muy blandos, y también los padres que tenemos actualmente, que no se ocupan de orientar a los niños.

Docente: Pensaba algunas cuestiones que son de fuerte preocupación en la dirección y, obviamente, en los jardines. Cuando hablaste de las inscripciones, nombraste una que es la jurídica. En los lugares de mayor pobreza, tenemos dificultades respecto a la inscripción de los chicos con su identidad como argentinos, por falta de DNI y porque ha habido un cierre, en la década del noventa, que ahora se está revirtiendo, de muchísimos registros civiles en los hospitales. En el Nivel Inicial, además, tenemos el problema de los

padres menores que jurídicamente no pueden ser representantes de sus hijos. Legalmente tenemos dificultad, por ejemplo, para una autorización de una salida. Hay una devaluación, no sé si es la palabra más adecuada, de los padres, en el plano jurídico, por no ser legalmente reconocidos como adultos responsables.

Docente: Esto hace a los problemas que destituyen el lugar de la paternidad y la maternidad en otros planos. No todo se resuelve en lo educativo, hay otras destituciones que son favorecidas por no estar resueltas en otros campos.

Perla Zelmanovich: Estas cuestiones están en el campo de lo social, que presenta determinadas particularidades, y allí está nuestra tarea de actualizar el malestar en la cultura. Esta es la cultura jurídica, que hace que haya ciertas cuestiones que están dificultadas, es un problema que el sujeto no tenga una inscripción jurídica, es un problema para su constitución psíquica, además de los problemas materiales que trae. Y cuando la colega planteaba la duda acerca de qué se puede hacer desde la escuela con estos padres o con estos maestros, vemos que también están los límites de aquello que podemos hacer en el interior de las instituciones. Por ejemplo, en el campo de lo jurídico, están las distintas responsabilidades; podemos señalar, demandar, estar atentos, pero lo que yo diría, como una orientación, para responder a la pregunta, es que no debemos perder la direccionalidad hacia el sujeto, en un hacer entre varios. Este es el concepto que quería traer antes: hacer campo en el sujeto entre varios, no perder de vista que lo que se está jugando es toda la trama de inscripción, de reconocimiento y de filiación, que tiene sus particularidades. Con algunas podremos operar, con otras no. También están los límites, y creo que es importante entender que todo no lo podemos hacer desde nuestro lugar. Sí intervenir desde nuestro lugar, trabajar, hacer lecturas desde el lugar de la dirección de la escuela o desde el lugar que a cada una le toque. Cuando nos encontramos con dificultades, podemos hacer una lectura allí, ver qué andamiaje le podemos ofrecer a un sujeto, como en la película Jinete de Ballenas, donde la abuela retoma la iniciativa de la niña para ir construyendo una trama de distribución de la función adulta con el tío, con el padre, con la maestra, que funciona para que la operación del sí, dificultada para el

abuelo por el peso de la tradición en él, se pueda producir.

Algo interesante, y vuelvo sobre el comienzo de mi presentación, es el lugar de la ficción y del juego en esta intersección entre la nena y todos los adultos que la rodean. En la película, entre el tío, la maestra, el padre, el abuelo, se va produciendo esta posibilidad de alojar al sujeto, de distribuir la función entre varios. Y hay un trabajo que hace la escuela con la invitación a escribir, que no es cualquier cosa. Voy a agregarles, entonces, una idea: la función adulta es una función simbólica, y lo simbólico en el adulto, está hecho de palabras, de ficción, de juego, de pintura. La función paterna es una metáfora. Es más, conceptualmente, en el campo del psicoanálisis, se habla de metáfora paterna. La metáfora de la función adulta le permite al sujeto poder trabajar con los contenidos de la

cultura, con lo simbólico, que es nuestra gran herramienta. El juego y la ficción, de algún modo, producen la función adulta, es decir que es en el juego y en la ficción donde el sujeto puede hacer este trabajo de las pulsiones en su conflicto con la cultura. En la película que vimos hoy, a través de la metáfora a la que da lugar la redacción, se produce algo de esa infancia. Podríamos ubicar aquí que en el campo de la enseñanza, la nena puede poner a trabajar, en términos simbólicos, un mandato, una transmisión, representada en el mito del Jinete de Ballenas, que estaba absolutamente cerrado para ella y que clausuraba su posibilidad de filiarse desde una posición singular. En un entre varios habilitado por la abuela algo de esta singularidad se pudo desplegar. Gracias.



NUCLEO TEMÁTICO N°3: Igualdad y libertad como principios pedagógicos

¿Qué significa pensar el oficio de enseñar para una escuela inclusiva en el marco de la ampliación de derechos? ¿La igualdad como punto de partida o de llegada? ¿Por qué la igualdad y la libertad como principios pedagógicos?

TEXTO DE REFERENCIA:

- UNICEF va a la escuela para hablar sobre la libertad y la igualdad. (2002). Parte II. Hablemos sobre igualdad. Pág. 25 a 41.

MATERIAL DE APOYO:

- Película: "Escritores de la libertad". Director: Richard La Gravanese. Estados Unidos, 2007 <https://www.youtube.com/watch?v=mkIK3FDipCQ>
- Video: "Los colores de las flores" de JWT para Fundación ONCE <https://www.youtube.com/watch?v=BhheUpOB640>

TEXTOS DE CONSULTA:

- Texto literario: ÁBALOS, Jorge W. (1962) Shunko. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Biblioteca pedagógica: DUSSEL I. y SOUTHWELL, M. (2013). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. Revista Monitor. Bs. As. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm>
- FONTANA, Adriana (2015). La escuela un lugar posible para la experiencia de la igualdad. Revista UEPC N° 31. <http://revistaeducar.com.ar/2015/06/27/la-escuela-un-lugar-posible-para-la-experiencia-de-la-igualdad/>



TODOS LOS NIÑOS,
NIÑAS Y ADOLESCENTE
TIENEN DERECHOS

“Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.

La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.”

UNICEF va a la escuela

**UNICEF va
a la escuela**
para hablar
sobre la libertad
y la igualdad



Artículo 14.1., 2. y 3 de la **Convención sobre los Derechos del Niño**
Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989. Incorporada
al artículo 75, inc. 22, de la Constitución de la Nación Argentina a partir de 1994.

**UNICEF va
a la escuela**
para hablar
sobre la libertad
y la igualdad



*UNICEF agradece a Hi-C el apoyo
brindado a su trabajo en favor de los
niños, niñas y adolescentes argentinos.*

UNICEF va a la escuela
para hablar sobre
la libertad y la igualdad

Coordinación del proyecto
Elena Duro

Autoras
Ana María Acevedo
Elena Duro
Inés María Grau

Colaboración
Fernanda Barranquero

Procesamiento didáctico
Celia Rosemberg

Coordinación editorial
Área de Comunicación
UNICEF - Oficina de Argentina
ISBN: 987-9286-13-8

Ilustraciones
Daniela Kantor

Diseño de cubierta e interiores
as-estudio, Diseño y Comunicación

UNICEF - Oficina de Argentina
Maipú 942, piso 14°
(C1006ACN) Ciudad de Buenos Aires
Julio de 2002



Contenido

PARTE I Hablemos sobre la libertad

Página 11

1. Libertad de “querer” y libertad de “hacer”	12
El concepto de libertad	13
2. Libertad de elegir	14
Concepciones sobre el acto ético desarrolladas por distintos pensadores	15
3. Libertad y responsabilidad	16
4. La libertad como derecho	18
5. La libertad en los niños, niñas y adolescentes	20
6. El derecho a la libre expresión	21
7. Relación entre libertad e igualdad	22
Libertad <i>de</i> y libertad <i>para</i>	22

PARTE II Hablemos sobre la igualdad

Página 25

1. La igualdad, punto de partida para la diversidad	26
2. Igualdad <i>versus</i> diferencia	27
3. Cuando la diferencia se transforma en discriminación	30
Atributos que suelen provocar discriminación	32

4. Una escuela diversa	35
La escuela debe atender las distintas fuentes de diversidad	37
Las diferencias entre las personas como resultado de las necesidades educativas especiales	40

PARTE III

Estrategias para el trabajo en el aula

Página 43

1. Para promover la libertad y la igualdad	44
2. Actividades referidas a la libertad	45
3. Actividades referidas a la igualdad	56

Bibliografía	75
--------------------	----

ANEXO

Convención sobre los Derechos del Niño

Página 77

Ley 23.849	78
Preámbulo	79
Parte I	80
Parte II	92
Parte III	95

Presentación

Unicef va a la escuela es un aporte a la comunidad educativa en favor de la reflexión, promoción y efectivización de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes en la institución escolar.

La Convención sobre los Derechos del Niño constituye un instrumento jurídico que modifica en forma profunda la concepción de la niñez y obliga al Estado, las instituciones, la familia y la comunidad a establecer nuevas formas de pensar y actuar sobre la infancia y la adolescencia.

La escuela es un ámbito de socialización prioritario y es, por lo tanto, fundamental para la formación de ciudadanas y ciudadanos. En los últimos tiempos, la escuela se ha ido modificando y se ha convertido en un espacio con canales de participación y comunicación más flexibles que promueven nuevas formas de enseñanza. En este marco y con el objeto de colaborar en el fortalecimiento de las prácticas democráticas, el proyecto *Unicef va a la escuela* brinda herramientas para incentivar la reflexión sobre diversos temas relacionados con los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, a través de una serie de materiales dirigidos a directivos, a docentes y a la comunidad educativa.

Mediante esta propuesta, UNICEF - Oficina de Argentina se propone apoyar las acciones que tiendan a hacer realidad en la escuela los derechos de la infancia y de la adolescencia. El ejercicio de los derechos es la mejor preparación para una ciudadanía responsable y democrática. En la escuela, los niños y adolescentes tienen una posibilidad única de desarrollar las competencias necesarias para integrarse y contribuir a consolidar una sociedad democrática, justa y solidaria. A ustedes, que educan, guían y orientan a los niños, niñas y adolescentes –y también a ellos– está dirigido este aporte.

Edward Madinger
Representante Delegado
 UNICEF - Oficina de Argentina

Hablemos sobre la igualdad



1 La igualdad, punto de partida para la diversidad



La idea de igualdad es un producto histórico; su contenido ha cambiado con el tiempo. “Se originó en el discurso religioso (todos los hombres son iguales ante Dios), fue secularizada por el Iluminismo y ha sido generalizada sobre áreas cada vez más amplias de las relaciones sociales por la revolución democrática de los dos últimos siglos”.¹

La democracia requiere de la igualdad. La concepción de los hombres como iguales en sus derechos ha sido explicitada por la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948. Este documento ha servido de bandera para muchas luchas sociales en favor de la inclusión (como el caso del derecho al voto de las mujeres y los analfabetos) y la eliminación de privilegios. También ha permitido el reconocimiento de grupos sociales minoritarios, discriminados o desposeídos. Promover la idea de que todos los seres humanos son iguales por naturaleza nos

abre las puertas para afirmar la individualidad y poner límites a la discriminación y a ciertas formas de poder.

El principio de igualdad no debe ser definido en forma abstracta, desconociendo las circunstancias sociales e históricas o desconociendo la diversidad. Este principio establece “igual libertad”, es decir, igualdad de oportunidades. La libertad, en tanto igualdad de oportunidades, es el punto de partida para el desarrollo de las máximas potencialidades de todas las personas. En este sentido, permite la expresión plena de la diversidad.



La igualdad, concebida como “igual libertad” o “igualdad de oportunidades”, es el punto de partida para que los individuos se desarrollen en los diversos caminos que han elegido. En este sentido, la igualdad es el punto de partida para la diversidad.

I. Lacau, E. 1996.

2 Igualdad versus diferencia



Las personas somos al mismo tiempo iguales y diferentes. Cada individuo es igual a otro en tanto persona y, a la vez, es único e irrepetible. En la interacción social se construyen las semejanzas y diferencias.

Una nueva compañera

Amparo regresó a su casa muy alborotada de la escuela. Había sido un día muy especial. Se había incorporado una nueva compañera, pero no era cualquier compañera sino una compañera japonesa. Excitada, Amparo le contó a su mamá: “Akemi sabe muy poco de nuestro idioma. Las chicas nos abalanzamos sobre ella para abrazarla y demostrarle nuestra intención de integrarla, pero ella se retiraba. La maestra nos explicó que sus costumbres no son las mismas, que no saludan de la misma manera que nosotros y que lo que para nuestras costumbres puede significar una muestra de afecto, para ellos puede significar una falta de respeto. ¡Qué raro! La *seño* nos prometió que mañana vamos a investigar más sobre su forma de vida y la de otros pueblos que también tienen costumbres diferentes. Lo que nos adelantó es que otras culturas también se saludan, pero que esos saludos pueden adoptar diferentes formas: choque de manos, abrazo, un beso, dos besos, rozar la nariz”.



La primera identificación que el niño tiene de su diferencia es poseer un nombre que le permite reconocerse y ser reconocido. Pero, al mismo tiempo, tener un nombre lo iguala a los demás, pues todos poseen el suyo. El artículo 7, inciso 1, de la Convención sobre los Derechos del Niño establece: “El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre”.

El nombre, o el sobrenombre (con su carga afectiva), le da al niño un lugar en su grupo familiar. El nombre es el primer paso en la construcción de la identidad. Los chicos tienen

derecho a ser reconocidos como individuos únicos, con identidad separada de la de sus grupos familiares. Pero los niños también integran grupos y comunidades que se diferencian de otros grupos y comunidades, es decir, que son parte de identidades mayores: barrio, grupo de pertenencia, provincia, nación. La historia, la lengua, los rituales compartidos por todos los miembros de una nación también contribuyen a la construcción de la identidad. La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce, en su artículo 7, inciso 1, el derecho del niño a gozar de una nacionalidad.

Les proponemos que lean y comenten la adaptación del siguiente cuento, que nos habla sobre la identidad.

LOS SUEÑOS DEL SAPO

*Una tarde un sapo dijo:

—Esta noche voy a soñar que soy árbol —y dando saltos llegó a la puerta de su cueva. Era feliz: iba a ser árbol esa noche. Todavía andaba el sol girando en la rueda del molino. Estuvo un largo rato mirando el cielo. Después bajó a la cueva, cerró los ojos y se quedó dormido. Esa noche el sapo soñó que era árbol. A la mañana siguiente contó su sueño. Más de cien sapos lo escuchaban.

—Anoche fui árbol —dijo—; un álamo. Estaba cerca de unos paraísos. Tenía nidos. Tenía raíces hondas, pero no podía volar. Era un tronco delgado y alto que subía. Creí que caminaba, pero era el otoño llevándome las hojas. Creí que lloraba pero era la lluvia. Siempre estaba en el mismo sitio, subiendo, con las raíces sedientas y profundas. No me gustó ser árbol.

El sapo se fue: llegó a la huerta y se quedó descansando debajo de una hoja de acelga. Esa tarde dijo:

—Esta noche voy a soñar que soy río —y al día siguiente contó su sueño. Más de doscientos sapos formaron rueda para oírlo.

—Fui río anoche —dijo—. A ambos lados, lejos, tenía las riberas. No podía escucharme. Iba llevando barcos. Los llevaba y los traía. Eran siempre los mismos pañuelos en el puerto. La misma prisa por partir, la misma prisa por llegar. Descubrí que los barcos llevan a los que se quedan. Descubrí también que el río es agua que está quieta, es la espuma que anda, y que el río está siempre callado, es un largo silencio que busca las orillas, la tierra, para descansar. (...) No me gustó ser río.

Y el sapo se fue. Volvió a la huerta y descansó entre cuatro palitos que señalaban los límites del perejil. Esa tarde el sapo dijo:

—Esta noche voy a soñar que soy caballo —y al día siguiente contó su sueño. Más de trescientos sapos lo escucharon. Algunos vinieron desde muy lejos para oírlo.

—Fui caballo anoche —dijo—. Un hermoso caballo. Tenía riendas. Iba llevando a un hombre que huía. Iba por un camino largo. Cruzó un puente, un pantano; toda la pampa bajo el látigo. Oía latir el corazón del hombre que me castigaba. Bebí en un arroyo. Vi mis ojos de caballo en el agua. Me ataron a un poste. Después vi una estrella grande en el cielo, después el sol; después un pájaro se posó sobre mi lomo. No me gustó ser caballo.

Otra noche soñó que era viento. Y al día siguiente, dijo:

—No me gustó ser viento (...).

Después soñó que era luciérnaga, y dijo:

—No me gustó ser luciérnaga.

Una mañana los sapos lo vieron muy feliz a la orilla del agua. —¿Por qué estás tan contento? —le preguntaron.

Y el sapo respondió:

—Anoche tuve un sueño maravilloso. Soñé que era sapo.*

Javier Villafañe, *Los sueños del sapo*, Buenos Aires, Hachette, 1980.



La identidad es el derecho a tener un lugar en el mundo, es el derecho a tener un lugar con y entre los otros, es poder ser uno mismo tanto individual como colectivamente.

Identidad por pertenencia y relacional

La identidad se conforma dentro de lo que se denomina grupos de pertenencia, esto es, grupos integrados por aquellas personas que comparten algo que las une: un interés, un credo, la nacionalidad, la cultura, etc. Pero la identidad también se construye mediante la

referencia hacia lo diferente, hacia aquello que está "fuera" de los grupos de pertenencia. La identidad es relacional y se define también en función de lo que no se es. La oposición sirve para ubicarse uno mismo, para reconocerse respecto de otros.



Les proponemos que reflexionen sobre el rol docente.

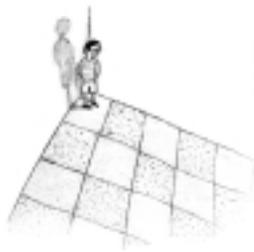
REFLEXIÓN

Analicen aquellos rasgos que los asemejan a sus compañeros y aquellos que los diferencian. ¿Cómo se reflejan estas características durante la tarea en el aula?

Cada individuo es igual a otro en tanto ser humano y, al mismo tiempo, es único e irreplicable, es diferente. La identidad individual se construye no sólo a partir del reconocimiento de lo que nos asemeja a las personas sino también a partir de la referencia hacia aquello que es diferente.



3 Cuando la diferencia se transforma en discriminación



La tensión identidad-diferencia puede conducir a una situación de desigualdad entre las personas cuando las diferencias son consideradas un rasgo de inferioridad.

Así, por ejemplo, no todas las culturas tienen la misma relación con la tierra. En el marco de la cultura que caracteriza a los estratos socioeconómicos medios de las zonas urbanas, tener tierra en el cuerpo se asocia con estar sucio. En estos grupos sociales, muchas veces se enseña a los niños que no deben jugar con tierra, y es posible que estos niños descalifiquen a quienes lo hagan. Sin embargo, en las comunidades rurales del Noroeste de la Argentina, que conservan las costumbres y las creencias de la cultura colla, ese elemento está asociado con la divinidad, la Pachamama o Madre Tierra, y se suele colocar un poco de tierra en la boca del recién nacido para que la Pachamama le devuelva el espíritu. Este ejemplo demuestra que, cuando se enseña a los niños ciertas costumbres y prácticas valiosas para determinada cultura, no se debe dejar de mostrarles el carácter sociohistórico y cultural que esas prácticas tienen.

El grupo de pertenencia y la propia cultura conforman, mediante una serie de normas e instituciones, el marco en el que los comportamientos son valorados. Cuando calificamos peyorativamente a otro por la posesión de

cierto atributo o por llevar a cabo determinado comportamiento, lo estigmatizamos. El estigma es una etiqueta negativa que desacredita a un individuo, pero como los comportamientos son construcciones culturales, puede ocurrir que “un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo”.²



Es importante preparar a los niños para que tengan una actitud de apertura hacia otras culturas, reconociendo que sus valores son tan válidos como los propios.

² Goffman, E., 1992.

Tanto lo propio como lo diferente deben ser considerados en términos de relaciones sociales. Los seres humanos, mediante sus formas de relacionarse y de agruparse, generan una serie de instituciones y normas. Éstas se sustentan en prácticas humanas que las producen y las reproducen.

Las personas aceptan, generalmente, determinados hábitos y leyes, no tanto por el sentido de obligatoriedad que imponen, sino más bien por un fuerte sentimiento emocional hacia su propio pueblo y por la satisfacción de actuar, sentir o pensar de una manera compartida. Este proceso, aunque es esencial para la conformación de toda agrupación humana, no puede

ser llevado a cabo descalificando aquello que es diferente y que caracteriza a otras personas.

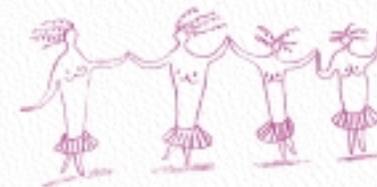
La idea es reconocer la tensión inevitable entre el principio de igualdad y el derecho a la diferencia, y promover la igualdad de derechos en contextos de relaciones sociales en los que se plantean y manifiestan las diferencias. Estas dos lógicas tienen que combinarse, pero no sólo en el plano teórico sino también mostrando cómo se opera en las distintas situaciones sociales.

La discriminación tiene lugar cuando la diferencia es utilizada para imponer una relación de subordinación, es decir, cuando lo diferente es interpretado como inferior.

Les proponemos que lean y analicen la siguiente anécdota. Apliquen los conceptos de igualdad, diversidad y discriminación.

Pequeñas grandes diferencias

“Se dice que al firmarse el convenio de intercambio cultural entre los gobiernos de la República Democrática Popular de Bulgaria y de la República de Ghana, se estableció en el documento que los respectivos ballets nacionales visitarían el otro país con el objeto de realizar actuaciones. El ballet del país africano presentaba cuadros de su folclore en los cuales las bailarinas salían a escena con sus pechos desnudos. Los búlgaros solicitaron a los ghaneses que, durante su gira por Bulgaria, las artistas se cubrieran ‘respetando las costumbres del país’. Los representantes del cuerpo de baile africano accedieron, pero con la condición de que cuando actuaran los búlgaros en Ghana rigiese el mismo criterio y sus bailarinas lo hicieran con los pechos desnudos ‘respetando las costumbres del país’. De más está señalar que las ghanesas, en definitiva, salieron a escena como siempre lo habían hecho.”



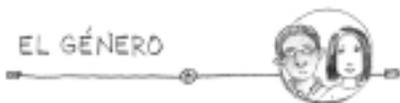
G. Magressi y cols., *Cultura y civilización desde Sudamérica*, Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1986.

La diferencia utilizada para imponer una relación de subordinación es, desafortunadamente, una práctica habitual tanto en el nivel individual como en el colectivo y tanto en el nivel internacional como en el nacional. Las personas a menudo son discriminadas en función de diversos atributos. A continuación describimos algunos de ellos.

Atributos que suelen provocar discriminación



El hecho de que, a través de largos años de discusión, se haya logrado consensuar una Convención para el reconocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes pone de manifiesto que, hasta ese momento, los niños –por su condición de edad– no eran considerados como sujetos plenos de derecho. La diferencia biológica traía aparejada desigualdad jurídica.



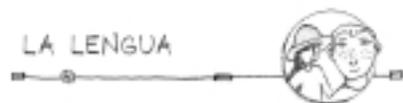
A partir de los años cincuenta, la mujer emerge como un nuevo sujeto social, un sujeto que denuncia la desigualdad de género. “El concepto de género abarca un sistema de condicionamientos socioculturales que definen los roles, las imágenes y las conductas que la sociedad, en general, espera de las personas a quienes denominamos de sexo masculino y de sexo femenino por sus características anatómicas y hormonales predominantes.”³ La discriminación se ejerce cuando las diferencias y los estereotipos culturales atribuidos a cada sexo se naturalizan y no se reconoce su origen his-

3. Ravazzola, M.C., 1995. 4. Godelier, M., 1980.

tórico y social. La socialización diferencial de niños y niñas es atribuida a diferencias anatómicas o biológicas, como si estas opciones culturales estuvieran determinadas por la naturaleza. La subordinación femenina tiene lugar en tres planos:

- **el plano económico:** las mujeres que ejercen las mismas profesiones que los hombres muchas veces no perciben el mismo sueldo o tienen impedimentos para acceder a cargos jerárquicos;
- **el plano político:** la población femenina no tiene igual incidencia que la masculina en las instituciones y en la actividad política;
- **el plano simbólico:** los medios promueven cada vez más una imagen de hombre-sujeto y mujer-objeto.

El problema muchas veces reside en que la igualdad se define dentro de un paradigma excluyente, es decir, como igualdad masculina.⁴



Hablar la propia lengua, esto es, la lengua del hogar y de la comunidad –la lengua materna– es un derecho que está contemplado en el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño. La lengua es constitutiva de la identidad de los grupos sociales. Toda lengua es vehículo de tradiciones y cosmovisiones culturales. Por estas razones, la lengua materna

es extremadamente significativa durante los primeros años de vida, porque liga e integra a los más pequeños con su comunidad primaria y de origen.

Para muchos niños, la lengua materna coincide con la lengua oficial del país. Pero en la Argentina existen numerosas comunidades aborígenes cuya lengua materna no es el español. Estos niños tienen derecho a expresarse, a conservar su lengua materna y a que se les dé la oportunidad de aprender la lengua oficial del país donde viven.



Las formas en que el mundo se aprehende, conoce y justifica cambian a partir de las distintas configuraciones sociales y culturales. El valor que tiene la ciencia en la “explicación del mundo” ha sido importante en la historia de Occidente y asume distintas valoraciones para los diferentes grupos culturales dentro del territorio nacional. La escuela reivindica el saber de la academia, un saber cuya autoridad está dada por la “razón”. El valor que ha adquirido la mirada abstracta y secularizada de la ciencia, por oposición al conocimiento apoyado exclusivamente en la percepción subjetiva y en los mitos, sólo se puede comprender si la consideramos un producto histórico-social.

Las concepciones de la salud y de la enfermedad, por ejemplo, como así también el modo como se tratan las enfermedades, se encuentran íntimamente vinculados con el conjunto de significaciones y valores acerca del hombre y la naturaleza conformados históricamente. La figura del médico, por oposición a la del curandero, adquiere su status porque se trata de una persona que ha estudiado, porque ha

adquirido el saber de la ciencia, porque su aprendizaje está autorizado por una determinada organización civil y política: la universidad.

La escuela tiene que contemplar la pluralidad de tradiciones, valores y pautas de conducta de las personas que comparten la institución.



Las diferencias en el nivel socioeconómico también conllevan diferencias culturales. “La noción de cultura (en su acepción más amplia) también incluye diferencias en el nivel socioeconómico de las personas. Las experiencias en el uso del lenguaje, la percepción de las figuras de autoridad, la definición de la disciplina, el significado de la competencia, algunos valores sociales son sólo algunas de las cosas que podrían estar influidas por el nivel socioeconómico de las personas.”⁵

En el artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño se hace especial referencia a la discriminación y se plantean dos situaciones paralelas. Si bien es cierto que todos somos diferentes –sexo, idioma, color, religión– de ningún modo estos aspectos nos hacen mejores o peores.

La escuela supone la integración de las diferencias y enseña a aceptarlas y respetarlas, no a someterlas o marginarlas.

5. Artiles, A., 1995.

Les proponemos que lean y comenten el siguiente texto, que ilustra distintas formas de aprehender el mundo.



SHUNKO

—¿Vieron anoche el eclipse, chicos?
Nadie lo había visto.
—Seguramente ustedes se habrán acostado temprano, si no, hubieran observado cómo la Luna...
—¿Vos preguntás de lo que se ha muerto la Luna, señor?
—Eso es... ¿Vieron?
Todos lo habían visto.
—Eso se llama eclipse.
Escribió la palabra en el pizarrón y los hizo repetir hasta que la pronunciaran bien. A Simón le costó mucho trabajo pero al final acertó. Varios chicos la escribieron en el pizarrón.
—Mi papá sabe contar que en el tiempo de antes, una vez se murió el Sol. Dice que todo se puso negro y que la gente tuvo mucho miedo porque creía que se acababa el mundo.
—¡Ah, sí! Ese es un eclipse de sol. El de anoche fue de Luna. Estos fenómenos se producen cuando el Sol, la Luna y la Tierra se cruzan de cierta manera que se tapan. No les explicaré en detalle porque no lo entenderían, pero les haré el experimento. El Sol es esta vela, la Tierra esta pelota y este espejo la Luna.
El maestro cerró las puertas y las ventanas, encendió la vela e hizo el experimento. Los chicos miraban sin decir palabra. Cuando hubo terminado, el maestro, que parecía haber quedado satisfecho de su experimento, les preguntó:
—¿Entendieron bien?
—Aquí sabemos de otra manera, señor —dijo Shunko.
—¿Ah sí? ¿Cómo es la cosa, Shunko?

—La Luna tiene un caso con el Sol. Yo no lo sé bien, pero la vieja Jashi sabe. La Luna se muere y la gente tiene que hacerla revivir de nuevo.
—¿Así que doña Jacinta sabe?
—Sí, señor, doña... —Shunko sonrió.
—Y dime, ¿cómo la hacen vivir de nuevo, cómo la resucitan?
—¿No has oído anoche cuando la gente golpeaba el mortero?
—¡Pero sabes que tienes razón!... Anoche oí cajonear y creí que era algún baile.
—En todas las casas han golpeado el mortero para que la Luna viva de nuevo.
—Para que re-su-ci-te.
—Sí, señor, para eso. Si la gente no muele, la Luna se muere no más.
—¿Y qué ponen a moler?
—Nada, el mortero vacío.
—Algunos muelen sal, pero casi todos muelen sin nada —intervino Siti.
—¿Y por qué el moler hace resucitar a la Luna?
—No sé.
—¿Quién puede saber por aquí?
—La vieja... doña Jashi.
—Esta tarde iremos a verla.*

Jorge Abalos. *Shunko*.
Buenos Aires,
Losada, 1974.

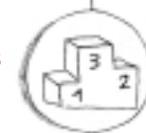


Artículo 2

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

1. "Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, posición económica, impedimentos físicos, nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes;
2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres o sus tutores o de sus familiares..."

Hay diferencias entre las personas: diferencias individuales, de sexo, de edad, así como diferencias lingüísticas y culturales. La discriminación se produce cuando las diferencias son percibidas e interpretadas en forma jerárquica. Entonces, se concibe, por ejemplo, a los hablantes de otra lengua o a las personas de diferente género como inferiores.



4 Una escuela diversa



La escuela es el segundo ámbito de socialización, después del grupo familiar.⁶ En la escuela, los niños continúan conformando su identidad en interacción con los otros y también incorporando modelos de identificación.

6. Véase Unicef va a la escuela para aprender a participar en pequeñas y grandes comunidades democráticas.

Hacia una escuela inclusiva

En el siglo XIX, la construcción de la identidad nacional era uno de los objetivos prioritarios de la educación. La escuela tenía que promover la integración de niños provenientes de regiones muy dispersas, niños que hablaban otro idioma, admiraban otros próceres, saludaban otra bandera, que portaban los valores y pautas de comportamiento de sus países de origen. La escuela debía transformarlos en “argentinos”.

En la escuela, diferentes mecanismos contribuyeron a la conformación de la identidad nacional: los rituales diarios (izar y arriar la bandera), el uso de objetos de identificación (guardapolvo), la exaltación de fechas patrias (reunión en las plazas) y la conformación de una historia nacional con próceres a los que se les otorgaba el rol de constructores de la nación y de modelos morales.

Esta escuela, cuyo objetivo era la integración, priorizó la igualdad y dejó de lado la diversidad. Excluyó no sólo los orígenes, la historia, el habla y las costumbres de los inmigrantes o de sus hijos, sino también todos los rasgos de aquellos grupos nacionales (gaucho, comunidades aborígenes) que no estaban incluidos en el proyecto de nación al que se aspiraba y que tenía su mirada puesta en Europa.

En la actualidad, generalmente, se asume que la escuela debe brindar a todos los niños, niñas y adolescentes una base de conocimientos compartidos que refleje el capital cultural que la humanidad ha construido a lo largo de la historia: la alfabetización, el arte, la ciencia, los mitos. Asimismo, se asume la importancia de promover desde la educación una perspectiva multicultural que permita comprender y valorar el aporte de las diferentes formas de vida y de los diversos grupos sociales al capital cultural de la humanidad.



La educación es una de las herramientas esenciales para proporcionar a la infancia valores de equidad, tolerancia y solidaridad, para formar jóvenes con un sentido de virtud cívica, que sean responsables de sus acciones, que acepten la diversidad de culturas y de opiniones y que se involucren participando activamente en la sociedad.

Una escuela que brinda una educación de calidad es aquella que, entre otras finalidades, ofrece competencias que preparan a los niños, niñas y adolescentes para su futura empleabilidad, su integración en la vida social, su acceso al conocimiento y su participación como ciudadanas y ciudadanos. Una escuela de calidad es, por lo tanto, una escuela promotora de la inclusión social.

Una escuela inclusiva es aquella que logra transmitir conocimientos que permitan no sólo la comprensión de la realidad sino también su problematización, su cuestionamiento y su transformación.

Pero ¿cómo lograr estos propósitos en una sociedad diversa y desigual? Resulta evidente

que no alcanza sólo con garantizar oportunidades de equidad a todos los niños. La educación de los niños debe y puede contribuir a reducir la brecha entre favorecidos y desfavorecidos, evitando que las desventajas se reproduzcan.

Hacia la equidad

No todos los niños ingresan a la escuela con los mismos conocimientos. Los grupos menos privilegiados necesitan oportunidades e intervenciones especiales. Se propone brindar mejores oportunidades de educación a quienes tienen menos conocimientos al inicio de la escolaridad. Es necesario procurar equidad para lograr una educación que promueva y genere justicia social.

La equidad, entendida como la proporcionalidad en el acceso a los costos y beneficios del desarrollo social,⁷ es dar más a los que menos

tienen, en términos de herramientas y recursos; es dar a todos oportunidades para desarrollar competencias que les permitan desempeñarse en la sociedad actual.

No alcanza con dar más educación a más gente; es fundamental que, además, todos accedan a una educación de calidad. Una discriminación más opaca, pero no por eso menos real, es la que surge de las diferencias en la calidad de la formación que reciben niños de distintos sectores. Uno de los dilemas de la actualidad es cómo dar mejor educación a toda la población.

Para garantizar la integración y la igualdad, se ha de eliminar la desigualdad pero no la diversidad. Por el contrario, la valoración de la diversidad cultural y la articulación de las diferencias entre las personas deben ser elementos centrales de la institución educativa.⁸

La escuela debe atender las distintas fuentes de diversidad

LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO

La incorporación de la mujer al sistema educativo se ha desarrollado con relativo éxito. Se ha alcanzado la igualdad sexual en el acceso a la escolaridad.



Con base en un estudio de casos realizado en dos escuelas secundarias del conurbano de Buenos Aires, Silvia Duschatsky señala:

“Para las mujeres, ir a la escuela significa salir del lugar de lo doméstico. Recordemos que las chicas asumen la responsabilidad de las tareas

hogareñas cuando sus madres –la mayoría, empleadas domésticas– salen a trabajar. Ellas se ocupan del cuidado de los hermanos, la limpieza de la casa y la ‘atención’ del padre (cebarle mate, hacerle la comida). Para los varones, asistir a la escuela, implica, en primer término, una ruptura del estereotipo masculino. Entre los sectores más desaventajados sobrevive la idea del varón asociado con su capacidad de mando sobre la mujer y con el ejercicio de una libertad que a ellas les es vedada. Las barras de la esquina son masculinas, al pool juega el varón, igual que al fútbol. Por el contrario, la escuela propone condiciones en las que los géneros actúan simétricamente. Compartir la jornada escolar no sólo pone de manifiesto iguales posiciones entre varones y mujeres,

⁷ Bustelo, E., 1999. & Molina, E., 2000.

sino que se convierte en una oportunidad de construir espacios comunes y relaciones horizontales. Ellas se sienten autorizadas a ejercer los mismos derechos y, desde allí, cuestionan actitudes conservadoras que por momentos irrumpen en el escenario de la escuela. Ambos descubren las ventajas recíprocas de ocupar posiciones más flexibles.”⁹

A principios de la década del ochenta se realizaron estudios de libros de lectura escolares en los que se analizó la representación que se hacía de hombres y de mujeres. En muchos casos, se encontró que las mujeres estaban ausentes o que se les asignaban funciones exclusivamente hogareñas.¹⁰ Estos estudios ejercieron un fuerte impacto sobre el ámbito educativo y produjeron el cuestionamiento y, finalmente, la modificación de los textos.

También existen en la escuela otras formas más veladas de discriminación de las mujeres; discriminación que se manifiesta en el patrón de asistencia, repitencia y deserción. Las niñas y adolescentes mujeres de sectores populares asisten menos a clase porque deben permanecer en sus hogares cuidando a sus hermanos menores cuando sus padres salen a trabajar. Por otra parte, la repitencia escolar es menor entre las mujeres que entre los varones. Este hecho, que podría estar reflejando un mejor rendimiento, en realidad puede atribuirse a que en ocasiones las mujeres abandonan la escuela más temprano porque los padres desisten más rápido de su permanencia en el sistema escolar.

LAS DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS

El lenguaje es un medio fundamental de comunicación y, por lo tanto, un medio fundamental de aprendizaje. En el proceso de enseñanza, es muy importante



identificar el dominio que los niños tienen de los recursos y estrategias lingüísticas.

Los usos que los distintos grupos sociales y culturales hacen del lenguaje –palabras más frecuentes, significaciones particulares, formas gramaticales, resultado de contactos entre dialectos– son portadores de cosmovisiones y fuente para la construcción de la identidad cultural. Las diferencias lingüísticas deben ser reconocidas y aceptadas. El fracaso escolar que sufren muchos niños de grupos culturales y lingüísticos minoritarios se origina en la percepción, por parte de los niños, de que su dialecto o su forma de hablar no son aceptados ni valorados.

Los niños cuya lengua materna no es el castellano pueden tener dificultades para acceder a los conocimientos ya que, en la gran mayoría de las escuelas de nuestro país, el currículum se desarrolla exclusivamente en español. Algunas provincias han desarrollado estrategias de educación bilingüe y, especialmente, de educación intercultural para sus poblaciones aborígenes, pues han comprendido que la lengua es una forma de conocer el mundo. En estos casos, la idea es que los niños se alfabeticen en su propia lengua, la conserven y valoren y, al mismo tiempo, que aprendan la lengua oficial.

Sin dejar de reconocer el esfuerzo que, en este sentido, se está realizando, es preciso señalar la necesidad de continuar impulsando las líneas de acción emprendidas, a fin de reducir progresivamente las desigualdades originadas por las diferencias lingüísticas.

⁹ Duschatsky, S., 1998. *La investigación fue desarrollada a partir de la indagación etnográfica en dos escuelas medias del conurbano bonaerense*. ¹⁰ Wainerman, C., 1984; Wainerman, C. y Heredia, M., 1999.

Para debatir y reflexionar sobre algunas ideas, les proponemos que lean el siguiente texto.

En favor de la enseñanza multicultural

Los indios americanos conforman una de las poblaciones más antiguas del mundo. Se encuentran, también, entre las poblaciones cuyos derechos no siempre son plenamente respetados. El siguiente ejemplo ilustra cómo contribuyeron las Naciones Unidas a devolver algunos de sus derechos a un grupo de indígenas.



Los indios guaraníes viven en Bolivia, la Argentina, Brasil y Paraguay. Hace unos años, los jefes de los indios bolivianos enviaron una carta a las Naciones Unidas. “Hace muchos años –decía la carta– cuando las escuelas llegaron a nuestra región, nos dijeron que el camino para salir de nuestro atraso sería la educación. Construimos escuelas con cualquier pequeño recurso de que disponíamos y conseguimos que el gobierno enviara profesores. Pero han pasado los años sin que hayamos visto el fruto de estas escuelas.”

La enseñanza fue impartida en las escuelas únicamente en español. En opinión del gobierno, los indios debían aprender el español por ser un idioma más avanzado que el que ellos usaban. Pero la enseñanza –en lugar de ayudarles a avanzar– sirvió lamentablemente para lo contrario. Muchos de los profesores llamaron tontos y atrasados a los niños guaraníes que no eran capaces de desenvolverse con el nuevo idioma. Como resultado de ello, los niños se sintieron desmotivados.

En 1989, dos organismos de las Naciones Unidas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), intervinieron para modificar la situación. Sus representantes se reunieron con los indios guaraníes y los funcionarios bolivianos. Con ayuda de varias organizaciones locales e internacionales, iniciaron un nuevo programa de enseñanza para darles a los niños guaraníes la oportunidad de aprender guaraní y español.

La iniciativa mereció la pena. Los primeros resultados indicaron que los niños guaraníes que asistían a las escuelas bilingües consiguieron calificaciones más altas en todas las asignaturas que los que asistían a las escuelas donde sólo se hablaba un idioma. Como consecuencia, disminuyó el número de niños que abandonó la escuela antes de terminar sus estudios.

Los guaraníes se sienten ahora más esperanzados. Como decía uno de los padres en una carta dirigida a las Naciones Unidas:

“Nuestros hijos aprenden ahora más y mejor. Por fin, pueden expresarse libremente sin ser castigados por hablar su propia lengua.”



“Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo”, en *Descubriendo las Naciones Unidas*. Nueva York, Naciones Unidas, 1998.

Las diferencias entre las personas como resultado de las necesidades educativas especiales

Las personas con necesidades educativas especiales son aquellas que requieren, para aprender los contenidos curriculares, de ayuda o recursos que no están habitualmente disponibles en los contextos educativos. Esta definición amplía el área de la educación especial, abarcando a aquellos alumnos que, por cualquier motivo, no progresan en sus aprendizajes. Esto no significa que por la falta de adecuación entre el sistema educativo común y los requerimientos particulares que demandan los niños con necesidades educativas especiales, éstos deban ser derivados a instituciones especializadas. La educación tiene que atender a estas necesidades no solamente mediante un sistema paralelo, sino desde el mismo sistema educativo común, pero con apoyos especiales.

Sin embargo, no desconocemos la dificultad de esta tarea, es decir, la dificultad de lograr una escuela inclusiva. En la comunidad educativa, son frecuentes prejuicios como “los niños con necesidades especiales se sienten mejor integrados si están con niños de sus mismas características” o “los niños diferentes no aprenden en la escuela común y retrasan el aprendizaje de los demás niños”. Pero sabemos que estos prejuicios surgen, principalmente, del desconocimiento. De hecho, se ha demostrado que los niños con necesidades especiales que se integran a cursos comunes logran avanzar más rápidamente en sus aprendizajes, sin que esto implique un perjuicio para sus compañeros.¹¹

Cuando a los niños se les muestran distintas formas de tratar y de comunicarse con niños diferentes, de ayudarlos en sus dificultades, de

conocerlos más allá de las diferencias, estamos promoviendo la integración de los niños con necesidades especiales, a la vez que estamos educando a todos los niños para una convivencia en la diversidad. Con la integración nos favorecemos todos: siempre tenemos algo que aprender de los otros.



Atentos a la complejidad del ser humano y a sus diferentes tradiciones culturales, reconocemos que la revalorización de la pluralidad es la base de la educación para la tolerancia. Esto no significa la mera aceptación de las diferencias de los otros sino el deseo de conocer al otro para comprenderlo y compartir con él.

Los esfuerzos por lograr una escuela integradora también deben afrontar las dificultades que implican la formación y la capacitación de profesionales especializados para trabajar con estos niños y con maestros de apoyo o maestros integradores en las escuelas comunes. Las escuelas, además, deberían disponer de recursos que permitan la adecuación de sus instalaciones y de materiales especiales de trabajo.

Por estos motivos, resulta indispensable que desde el Estado se impulsen políticas públicas intersectoriales tendientes a mejorar la atención educativa de estos niños, niñas y adolescentes, brindando los recursos económicos, materiales

y humanos que sean necesarios. La acción del Estado es el marco bajo el cual la escuela, los padres, la comunidad y los profesionales especializados podrán llevar a cabo estrategias conjuntas, como adaptaciones curriculares, variaciones en el régimen de evaluación y opciones de formación laboral específica que permitan una auténtica integración escolar y social.

Duschatsky¹² propone pasar “de la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad”. La escuela debe aprovechar las potencialidades educativas que aporta la diferencia para enriquecer el intercambio.¹³



Una escuela diversa es aquella que busca superar la desigualdad revalorizando y articulando en las acciones educativas la diversidad de géneros, de culturas, de lenguas y atendiendo a las necesidades educativas especiales de las personas.



11. Herro, A., 1994.

12. Duschatsky, S., 1995. 13. Filmus, D., 1994.



NUCLEO TEMÁTICO N° 4: Inclusión y calidad como política de Estado.

¿Qué condiciones son necesarias para que la escuela se presente como una oportunidad?
¿Y si la escuela no estuviera? ¿Cuál es el lugar del estado, de la escuela, de los docentes en relación a garantizar el derecho a la educación?

TEXTO DE REFERENCIA:

- ANIJOVICH, Rebeca. Todos pueden aprender.
http://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001/Todos_pueden_aprender-Anijovich.pdf
- YADAROLA, M. Eugenia. El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. FUSDAI. <https://documentop.com/el-aula-inclusiva-el-espacio-educativo-para-todos-dra-598b44fa1723dd5d6964433e.html>

MATERIAL DE APOYO:

- CONFERENCIA TEDxRiodelaPlata. Axel Rivas. Dos caminos hacia la justicia educativa. <https://www.tedxriodelaplata.org/educacion/dos-caminos-hacia-justicia-educativa>
- Película: "Entre los muros". Director: Laurent Cantet. Francia, 2008.
<https://www.youtube.com/watch?v=gqSAdlf9WDo>

TEXTOS DE CONSULTA:

- Texto: SCHLINK, Bernhard (2000). El lector. Barcelona: Anagrama.
http://aifos.mx/wp-content/uploads/2011/04/el_lector_schlink_bernhard.pdf
- Biblioteca pedagógica: SIEDE, Isabelino (2007). La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Edit. Paidós. Bs. As.
<https://elroldelreceptor.wikispaces.com/file/view/La+Educaci%C3%B3n+Pol%C3%ADtica.+SIEDE+cap+8.pdf>
- ABAD, Sebastián. CANTARELLI, Mariana. (2010). Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales. Editorial HYDRA. Bs. As.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/44233/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Políticas para la inclusión, la igualdad y la calidad educativa: relatos de la experiencia escolar (2011). Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Todos pueden aprender

Rebeca Anijovich

Diversidad, aulas inclusivas, heterogeneidad son palabras que cada día encuentran espacios en los diseños curriculares, en los proyectos institucionales, en los debates académicos, en las investigaciones y en las páginas de los diarios.

El discurso acerca de la educación en la diversidad surgió en las últimas décadas del siglo XX con la intención de superar la mirada homogeneizadora y proponer enfoques y estrategias más inclusivas que contemplen al mismo tiempo las diferencias que existen entre las personas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los Estados.

Las primeras miradas sobre la diversidad, estuvieron asociadas a la educación de niños con necesidades especiales (de allí la denominada “pedagogía/escuela diferencial”) o, simplemente, al modo de evaluar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. En este abordaje, lo diverso es entendido como un obstáculo individual que requiere, en muchos casos, una atención especial y personalizada para reducir la dificultad.

A partir de la segunda mitad de siglo pasado, surgen aportes de investigaciones realizadas por disciplinas como la antropología educativa, la sociología de la educación, la psicología cognitiva y las neurociencias que favorecen la emergencia de una concepción nueva acerca de la diversidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Al respecto, Gimeno Sacristán (2000) expresa que: “Todo lo que pueda hacerse por romper la uniformidad de las fuentes de información, por introducir ritmos de aprendizaje diferenciados, atención y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades, por variar el monolítico esquema del horario escolar que esclerotiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, por desbordar los espacios

de aprendizaje, por disponer de tareas distintas en las que se pueda trabajar al mismo tiempo con alumnos, por admitir estilos de aprendizaje diferenciados, serán recursos para que, sin renunciar a un proyecto de cultura común compartida desde la radical singularidad de cada uno, puede hablarse de una escuela estimuladora de la autonomía y de la libertad, que es en la que puede acrisolarse la idiosincrasia personal creadora”.

Un enfoque pedagógico que contemple la diversidad como una condición inherente al ser humano y por lo tanto un valor a respetar, comprende que cada persona nace con una carga biológica diferente y se desarrolla en múltiples contextos sociales, culturales, económicos y educativos. ***La preocupación por la diversidad en educación, correlato de la necesidad de atender a los problemas multiculturales que pone de manifiesto la globalización, la sensibilización por la integración de las minorías culturales y religiosas y las nuevas consideraciones acerca del género, también instala en los sistemas educativos un debate profundo acerca de la equidad y la justicia, un par que consideramos inseparables al tener que definir políticas educativas.***

Para contemplar los niveles de igualdad enunciados, el campo educativo tiene el desafío de encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso. Todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen derecho a obtener una buena educación, y para que eso sea posible es necesario contemplar variados puntos de partida para encarar la enseñanza, atendiendo a las diferencias y sus implicancias.

Pensar en el equilibrio entre lo común y lo diverso nos plantea la pregunta: qué entendemos por “lo común”. Consideremos los aportes de Cornu: (2008) común no significa uniforme sino posible, abierto, para todos, un mundo en el cual avanzar es posible y los de Diker (2008) para quien en lo común se trata de incluir a todos los niños en la educación obligatoria “sin perder de vista que también es función de la escuela diferenciar para una sociedad diferenciada”.

El enfoque de la diversidad en educación, supone un nuevo modo de mirar a las escuelas, a sus actores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje a la luz de valores democráticos.

El enfoque de la diversidad en educación encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas, entendiendo que son la dimensión teórica y práctica de una misma perspectiva pedagógica.

Greco, M. (2007) se refiere al cambio de mirada en lo referente a la diversidad “los tiempos actuales hacen evidente que ser alumno o alumna no goza de exclusividad; la identidad de alguien que acude a la escuela (¿a aprender?) es siempre plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente irreconciliables. Y, sin embargo, su presencia nos obliga a mirar incluso cuando no queramos, nos convoca al trabajo de otra manera, nos demanda un exceso de trabajo para el cual no estábamos dispuestos, porque supone multiplicar miradas, aprender nuevas lecturas, hacer el esfuerzo de reconocer palabras que no sabemos, girar el ojo que mira hacia sí mismo (allí donde a menudo es muy difícil ver/se), reconvertir la mirada hacia uno mismo en el trabajo de educar”.

En el enfoque de trabajo en aulas heterogéneas reconocemos la existencia de diferencias entre las personas, no sólo en lo discursivo sino también en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, nuevos diseños del espacio físico, una revisión de los modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y una nueva forma de utilizar el tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación.

Sostenemos que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas como aprendices, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces, desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se

involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos.

Desde el enfoque educativo que reconoce que los alumnos y alumnas son diferentes entre sí y que esto se pone en juego en el trabajo en aulas heterogéneas, pensamos y creemos firmemente que todos pueden aprender. Parece una obviedad afirmarlo pero lograr este propósito inclusivo, requiere de políticas educativas claras y de creencias firmes de todos los actores integrantes de una comunidad educativa.

El aula heterogénea es un espacio en el que “todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-humanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad” (Anijovich, et al, 2004).

Todos pueden aprender, pero para que eso suceda, todos los estudiantes necesitan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad. El desafío que subyace es cómo construir una escuela sin excluidos, una escuela habitable para todos los alumnos y alumnas.

Referencias Bibliográficas:

1.- Sacristán, G. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa N° 81 y 82*. Universidad de València.

- 2.- Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- 3.- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común?. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- 4.- Greco, M. (2007). Cuestión de palabras. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comp.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- 5.- Anijovich, R. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



EL AULA INCLUSIVA, EL ESPACIO EDUCATIVO PARA TODOS¹

Dra. María Eugenia Yadarola²

Integrar..., más bien, Incluir...un quehacer de la Educación, orientado por sus finalidades, por los valores sociales y culturales. Como finalidad y como valor constituye un ideal a alcanzar, a conquistar. Es una finalidad reconocida en las políticas de los organismos internacionales y en la nueva legislación educativa nacional. La Educación Inclusiva significa **educar en y para la diversidad**, ya que responde a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, según la diversidad de culturas, de raza, de religión, de género, nivel socio-económico, etc., a la diversidad de capacidades entre los alumnos, apuntando a la formación y el desarrollo armonioso e integral de todos, en un ámbito diverso y heterogéneo. Tiene por finalidad **educar en y para los valores**, en tanto apunta al desarrollo de los valores de respeto, de solidaridad, de justicia y de equidad, desde la vivencia y el ejercicio de estos valores en la escuela común y el aula común. En este sentido, es la Educación que responde a un proyecto de Sociedad Inclusiva, más justa y solidaria, que reconoce la ciudadanía plena para todos sus miembros (Declaración de Stavanger, 2004)³. A su vez, la inclusión familiar, escolar, laboral y social son parte del **Proyecto de Vida** de los miembros de esa Sociedad Inclusiva, tengan o no una discapacidad.

La Educación Inclusiva transforma la escuela común en una **Escuela Inclusiva** y al aula común en un **Aula Inclusiva**, donde todos los alumnos pertenecen, están juntos y comparten los mismos horarios, pueden aprender y apropiarse del currículum común ajustado. El Aula Inclusiva es la unidad básica de la Escuela Inclusiva, constituida en forma heterogénea, donde se valora la diversidad y se ofrece a todos los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje y se promueve un trabajo solidario y cooperativo entre todos.

¹ Ponencia presentada en el Panel: Educación: Integrados... Incluidos...1º Congreso Iberoamericano Sobre Síndrome De Down. ASDRA. Buenos Aires, 17,18 y 19 de mayo de 2007.

² Doctora en Ciencias de la Educación. UNC. Presidente de la Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración -FUSDAI-. Directora del Equipo Interdisciplinario de Tutoría de la Integración de FUSDAI. Profesora en el Posgrado de Universidad Tecnológica Nacional y en la Universidad Nacional de Córdoba y Profesora de Grado en la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba. ARGENTINA.

³ The 8th International Congress on Including Children with Disabilities in the Community. Norwegian Support System for Special Education. Agency Economic Cooperation and Development (OECD), Pan American Health Organization; Human Resources Development Canada and the Canadian Association for Community Living. UNICEF. Stavanger. NORUEGA. Junio de 2004.



¿Es que todos entendemos de la misma manera la inclusión? Probablemente hasta allí tengamos más coincidencias, en las definiciones teóricas y más generales. Sin embargo, en la práctica concreta se observan contradicciones ¿Es posible implementar la Educación Inclusiva?

La Educación Inclusiva, a más de un ideal a alcanzar, es una realidad. En algunos lugares es una realidad aún en construcción y, en otros, es una realidad negada o tergiversada. Es así una realidad presente o ausente en la medida en que se manifiesta o se oculta, en tanto se puede visualizar, o no, en las prácticas educativas cotidianas.

Esta educación de la que ya muchos hablamos no es sinónimo de integrar un niño o joven con necesidades educativas especiales dentro de la escuela, desde un enfoque clínico, parcial y limitado. Esto sucede cuando se clasifica y selecciona a los niños a ser incorporados a una escuela y cuando priman un sinnúmero de modalidades en las cuales el alumno integrado participa sólo parcialmente de los procesos educativos, de los espacios comunes. Tal es el caso del aula especial dentro de la escuela común o de la doble matrícula del alumno (asiste a la escuela común y a la escuela especial a modo de dos escolaridades paralelas), o del cumplimiento a tiempo parcial de las asignaturas escolares y de la jornada escolar por parte del alumno integrado. También constituyen modelos parciales de integración el trabajo permanente del profesional de apoyo con el alumno integrado y a la realización por parte del alumno integrado de un currículum paralelo, diferente y dissociado del currículum común (aunque esté inserto en el aula común).

En estas prácticas parciales de integración escolar (o de forzada inserción escolar) la misma educación se ve desplazada, frenando u obstaculizando el verdadero sentido de la Educación Inclusiva y donde el espacio pedagógico y social del Aula Inclusiva es negado, de modo parcial o total. La Educación Inclusiva necesita hacer visible lo invisible⁴, necesita ser comprendida y construida sobre bases firmes y hacia un rumbo claro para evitar estos sin-sentidos. Y es responsabilidad de todos: gobierno, comunidad, escuelas, directivos, profesionales, docentes, familias y personas con necesidades especiales.

Se hace así visible la pérdida de orientaciones claras en muchas prácticas actuales, donde prima los relativismos, donde “todo vale” si se trata de una persona con discapacidad, negándole así al alumno “integrado” una educación cultural y social a la que tiene derecho, desintegrándolo, excluyéndolo de la Educación General, de la Sociedad. Estas modalidades parciales de integración, a veces expuestas en nombre de la Inclusión, están vaciando de contenido al verdadero significado de la Educación Inclusiva, usándolo para representar diferentes formas de exclusión disfrazada, y lo que es más serio aún, legitimadas por ciertos organismos oficiales. Son las nuevas formas de **exclusión invisible legitimada**.

Es fundamental reencaminar las prácticas actuales para que: “a) la escuela comience a reconstruirse como Escuela Inclusiva, que educa en y para la diversidad de alumnos, según un Proyecto Educativo Institucional Inclusivo, elaborado participativamente, desarrollado en una práctica comprometida y bajo un liderazgo directivo consistente, y evaluado para su mejoramiento continuo; b) la escuela

⁴ Echeita, G. *Segundo Congreso Internacional de Educación Diferencial*. Megaconsultores. Concepción. CHILE. Julio de 2006.



especial se transforme en centro de apoyo a la escolaridad común, sin una doble matrícula para los alumnos incluidos; c) las familias brinden oportunidades de inclusión en diversos ámbitos y confíe en las posibilidades de sus hijos; d) se trabaje en colaboración entre familia- escuela–apoyos; e) se constituyan equipos de apoyo interdisciplinario a la inclusión, diversificando miradas, para asesorar, orientar y colaborar en el ajuste del currículum a la diversidad y en la búsqueda permanente de estrategias pedagógico-didácticas, sobre la base de una evaluación contextual del Aula Inclusiva. La acción del equipo de apoyo debe ser principalmente indirecta respecto al alumno incluido (Ej. sin sentarse permanentemente a su lado, aislándolo); f) se facilite el aprendizaje significativo, comprensivo y especialmente, cooperativo entre todos alumnos del Aula Inclusiva; g) se aliente y promuevan las amistades y redes de apoyos entre los niños/jóvenes con NEE y sus compañeros comunes; h) se reajuste la organización de la Escuela y del Aula Inclusiva, así como la infraestructura edilicia y los recursos materiales, según necesidades⁵; i) se trabaje en forma continua en la re-profesionalización docente común, para educar a la diversidad de alumnos, en la diversidad del Aula Inclusiva.

Aquí me voy a concentrar en tres de los aspectos importantes en los que hay que trabajar, entre otros, para construir el Aula Inclusiva, espacio educativo para todos, con todos y en todo momento:

1. *La reestructuración del Aula Común*, que demanda estrategias en cuanto al currículum, su diseño, desarrollo y evaluación (con sus objetivos, contenidos, metodologías, recursos, etc.) y estrategias en cuanto a la comunicación y relación entre sus miembros. Requiere redefinir roles y funciones del alumno (que aprende con todos), el docente (que enseña a todos) y el profesional de apoyo (que deja de ser el “maestro integrador” para ser un colaborador). Principalmente necesita del reconocimiento del Aula Inclusiva como el espacio educativo para todos, el único espacio de escolaridad, que no puede ser reemplazado y, menos aún, tergiversado, por espacios especiales (en la escuela o el aula especial).
2. *La formación y transformación de los profesionales*, tanto de los docentes y los profesores de las instituciones educativas comunes, como así también de los profesionales de apoyo ya que ambos necesitan de conocimientos y habilidades, de un cambio de actitud y una asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en un nuevo rol. Requieren de un *Saber*, de un *Saber Hacer* y, especialmente, de un *Saber Ser* y un *Saber Convivir*. Esta formación y transformación demanda de encuentros de capacitación, como así también, de una práctica educativa reflexiva y en equipo, bajo un liderazgo directivo decidido hacia la finalidad a alcanzar.
3. *La concientización y defensa de los propios padres de los derechos de sus hijos a una Educación Inclusiva*, sin conformismos ante propuestas parciales y sin renuncias ante los obstáculos que se presentan. Esta concientización también requiere de saberes que los padres deberán ir adquiriendo para conocer a sus hijos, sus derechos, sus obligaciones y para poder actuar estratégicamente en dicha defensa.

⁵ Yadarola, María Eugenia (2006). *Una mirada desde y hacia la Educación Inclusiva*. Boletín Electrónico de IntegraRed. Mayo de 2006. Publicado en: http://www.integrared.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp



En FUSDAI venimos desarrollando una estrategia para encaminarnos hacia la Educación Inclusiva: la **PLENA INTEGRACIÓN AL AULA COMÚN**. Como aún son muy pocas las escuelas y las aulas comunes que pueden llamarse inclusivas, se hace indispensable ir apuntalando la educación de los niños/jóvenes con síndrome de Down, u otras necesidades educativas especiales. El Equipo Interdisciplinario de Tutoría a la Integración de FUSDAI realiza el seguimiento de niños y adolescentes integrados plenamente en el Aula Común, hacia una Educación Inclusiva. Los alumnos están tiempo completo en el aula común en todos los niveles escolares (desde el nivel inicial hasta el superior), aprendiendo de todas las asignaturas del currículum común, con adaptaciones curriculares necesarias. Se apunta al máximo logro posible, dentro del contexto escolar y social en el que están inmersos, pero con metas claras para un futuro perfectible. Se busca apoyar a la escuela, a los docentes y a las familias, sin reemplazar la función de cada uno en este proceso, colaborando con ellos, pero a su vez, capacitándolos, concientizándolos hacia una Educación Inclusiva. Sabemos que aún hay muchas mejoras a realizar y cambios a resolver, lo cual más que desalentarnos, constituye un desafío constante.

Implementar una Educación Inclusiva de calidad, que sea un derecho y un deber ejercido por todos, es concretar una nueva forma de educación general transformada, enriquecida. No es una tarea sencilla, pero es indispensable para el crecimiento de la comunidad educativa, de la sociedad. Además, es una tarea posible ya que es una realidad perfectible en muchas escuelas y comunidades, y porque contamos con una gran fortaleza: una continua preocupación por educación. El ideal, el valor de la Inclusión nos permite ver lo que nos falta, evaluar los desvíos para reencaminarnos, reflexionar sobre lo que debemos mejorar de nuestra realidad. Nos marca el rumbo a seguir.



NUCLEO TEMÁTICO N°5: El oficio de enseñar, el oficio de estudiante de Educación Superior.

¿Qué significa pensarse estudiante de Nivel Superior? ¿Qué capacidades son necesarias desarrollar a lo largo de la carrera para asumir el oficio de enseñar?

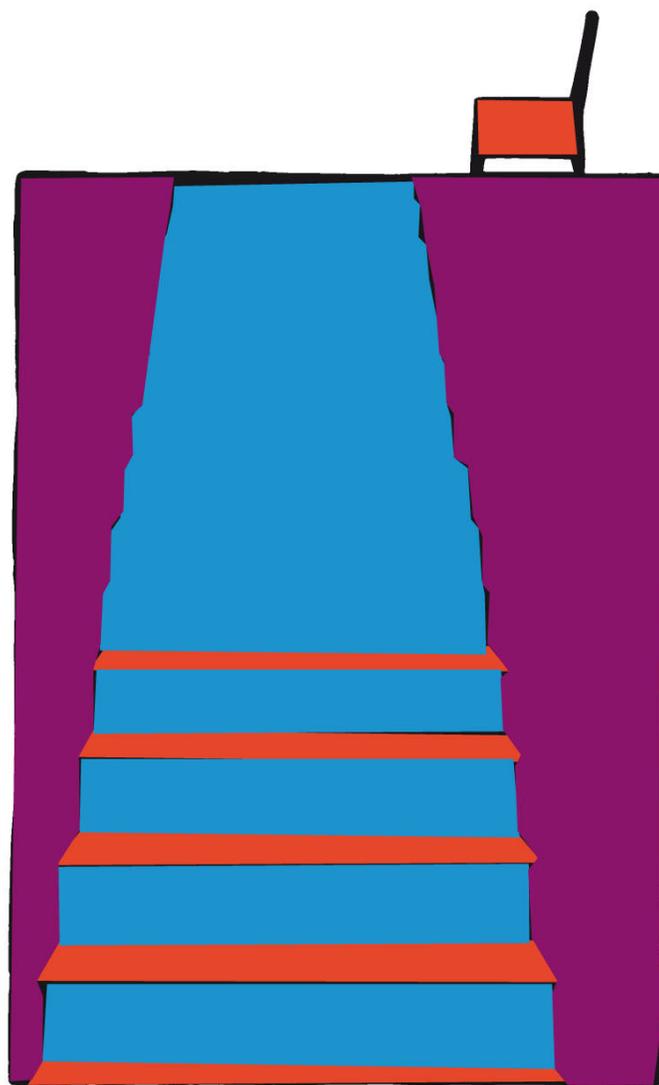
TEXTO DE REFERENCIA:

- Biblioteca pedagógica: FREIRE, Paulo. (1998). Cartas a quien pretende enseñar. (2008). Edit. Siglo XXI. Bs. As.
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/702893382.Cartas%20a%20quien%20pretende%20ense%C3%B1ar%20FREIRE.pdf>
- Régimen Académico Institucional. Instituto Dr. Alexis Carrel. (2014)
- Acuerdo Marco para la escritura Académica. Instituto Dr. Alexis Carrel. (2014)
- Introducción a la Carrera. Diseño curricular.

MATERIAL DE APOYO:

- Video: conferencia acerca de la experiencia del Dr. Jorge Larrosa. Encuentro Nacional "Formar un futuro presente". Programas aprender enseñando y elegir la docencia. Mar del Plata. (2007) Ministerio de Educación de la Nación. INFOD.
<https://vimeo.com/33902203> https://www.youtube.com/watch?v=e9F_kuPnQB8

paulo freire
cartas
a quien pretende
enseñar



Biblioteca Nueva

XXI siglo veintiuno
editores

Siglo veintiuno editores Argentina s. a

TUCUMÁN 1621 7° N (C1050AAG). BUENOS AIRES, REPÚBLICA ARGENTINA

Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

CERRO DEL AGUA 248, DELEGACION COYOACAN, 04310, MÉXICO, D. F.

371.1 Freire, Paulo

FRE Cartas a quien pretende enseñar.- 1ª ed. 2ª reimp.-
Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004.
160 p.; 18x11 cm.- (Educacion)
Traducción de: Stella Mastrangelo
ISBN 987-1105-12-6
I: Título - 1. Formación Docente

Título original: *Professora sim; tia nao: cartas a quern ousa ensinar*

© 1993, Olho d'Agua

© 1994, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

Portada original de María Luisa Martínez Passarge

Adaptación de portada: Daniel Chaskielberg

© 2002, Siglo XXI Editores Argentina S.A.

ISBN 987-1105-12-6

Impreso en 4sobre4 S.R.L.

José Mármol 1660, Buenos Aires,

en el mes de noviembre de 2004

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina - Made in Argentina

ÍNDICE

PRÓLOGO, por ROSA MARÍA TORREZ	XI
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERAS PALABRAS: Maestra - tía: la trampa	5
PRIMERA CARTA: Enseñar – aprender Lectura del mundo - lectura de la palabra	28
SEGUNDA CARTA: No permita que el miedo a la dificultad lo paralice	43
TERCERA CARTA: "Vine a hacer el curso de magisterio porque no tuve otra posibilidad"	52
CUARTA CARTA: De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas	60
QUINTA CARTA: Primer día de clase	72
SEXTA CARTA: De las relaciones entre la educadora y los educandos	82
SÉTIMA CARTA: De hablarle al educando a hablarle a él y con él; de oír al educando a ser oído por él	94
OCATVA CARTA: Identidad cultural y educación	103
NOVENA CARTA: Contexto concreto-contexto teórico	112

DÉCIMA CARTA: Una vez más, la cuestión de la disciplina	128
ÚLTIMAS PALABRAS: Saber y crecer-todo que ver	134

SEGUNDA CARTA

No permita que el miedo a la dificultad lo paralice.

Creo que el mejor punto de partida para este tema es considerar la cuestión de la dificultad, la cuestión de lo difícil, y el miedo que provoca.

Se dice que alguna cosa es difícil cuando el hecho de enfrentarla u ocuparse de ella se convierte en algo penoso, es decir, cuando presenta algún obstáculo. "Miedo", según la definición del Diccionario Aurélio, es un "sentimiento de inquietud frente a la idea de un peligro real o imaginario". Miedo de enfrentar la tempestad. Miedo de la soledad. Miedo de no poder franquear las dificultades para finalmente entender un texto.

Siempre existe una relación entre el miedo y la dificultad, entre el miedo y lo difícil. Pero en esta relación evidentemente se encuentra también la figura del sujeto que tiene miedo de lo difícil o de la dificultad. El sujeto que le teme a la tempestad, que le teme a la soledad o teme no conseguir franquear las dificultades para entender finalmente el texto, o producir la inteligencia del texto.

En esta relación entre el sujeto que teme y la situación u objeto del miedo existe además otro elemento constitutivo que es el sentimiento de inseguridad del sujeto temeroso. Inseguridad para enfrentar el obstáculo. Falta de fuerza física, falta de equilibrio emocional, falta de competencia científica, ya sea real o imaginaria del sujeto.

La cuestión que aquí se plantea no es negar el miedo, aún cuando el peligro que lo genera sea ficticio. El miedo en sí, sin embargo, es concreto. La cuestión que presenta

[43]

es la de no permitir que el miedo nos paralice o nos persuada fácilmente de desistir de enfrentar la situación desafiante sin lucha y sin esfuerzo.

Frente al miedo, sea de lo que fuera, es preciso que primeramente nos aseguremos con objetividad de la existencia de las razones que nos lo provocan. En una segunda instancia, que si estas existen realmente, las comparemos con las posibilidades de que disponemos para enfrentarlas con probabilidades de éxito. Y por último, qué podemos hacer para, si éste es el caso, aplazando el enfrentamiento del obstáculo, volvemos más capaces de hacerlo mañana. Con estas reflexiones quiero subrayar que lo difícil o la dificultad está siempre relacionada con la capacidad de respuesta del sujeto que, frente a lo difícil y a la evaluación de sí mismo en cuanto a la capacidad de respuesta, tendrá más o menos miedo o ningún miedo o miedo infundado o, reconociendo que el desafío sobre pasa los límites del miedo, se hunda en el pánico. El pánico es el estado de espíritu que paraliza al sujeto frente a un desafío que reconoce sin ninguna dificultad como absolutamente superior a cualquier intento de respuesta: Tengo miedo de la soledad y me siento en pánico en una ciudad asolada por la violencia de un terremoto.

Aquí me gustaría ocuparme solamente de las reflexiones en torno al miedo de no comprender un texto de cuya inteligencia precisamos en el proceso de conocimiento en el que estamos insertos en nuestra capacitación. El miedo paralizante que nos vence aún antes de intentar, más enérgicamente, la comprensión del texto.

Si tomo un texto cuya comprensión debo trabajar, necesito saber:

- a] si mi capacidad de respuesta está a la altura del desafío, que es el texto que debe ser comprendido
- b] si mi capacidad de respuesta es menor o

c] si mi capacidad de respuesta es mayor.

Si mi capacidad de respuesta es *menor*, no puedo ni debo permitir que mi *miedo* de no entender me paralice y, considerando mi tarea como imposible de ser realizada, simplemente la abandone. Si mi capacidad de respuesta es menor que las dificultades de comprensión del texto debo tratar de superar por lo menos algunas de las limitaciones que me dificultan la tarea con la ayuda de alguien y no sólo con la ayuda del profesor o la profesora que me indicó la lectura. A veces la lectura de un texto exige alguna convivencia anterior con otro que nos prepara para un paso posterior.

Uno de los errores más terribles que podemos cometer mientras estudiamos, como alumnos o maestros, es retroceder frente al primer obstáculo con que nos enfrentamos. Es el de no asumir la responsabilidad que nos impone la tarea de estudiar, como se impone cualquier otra tarea a quien deba realizarla.

Estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y placer, de sensación de victoria, de derrota, de dudas y alegría. Pero por lo mismo estudiar implica la formación de una disciplina rigurosa que forjamos en nosotros mismos, en nuestro cuerpo consciente. Esta disciplina no puede sernos dada ni impuesta por nadie— sin que eso signifique desconocer la importancia del papel del educador en su creación. De cualquier manera, o somos sujetos de ella, o ella se vuelve una mera yuxtaposición a nuestro ser. O nos adherimos al estudio como un deleite y lo asumimos como una necesidad y un placer o el estudio es una pura carga, y como tal, la abandonamos en la primera esquina.

Cuanto más asumimos esta disciplina tanto más nos fortalecemos para superar algunas amenazas que la acechan y por lo tanto a la capacidad de estudiar eficazmente.

Una de esas amenazas, por ejemplo, es la concesión que nos hacemos a nosotros mismos de no consultar ningún instrumento auxiliar de trabajo como diccionarios, enciclopedias, etc. Deberíamos incorporar a nuestra disciplina intelectual el hábito de consultar estos instrumentos a tal punto que sin ellos nos resulte difícil estudiar.

Huir frente a la primera dificultad es permitir que el *miedo* de no llegar a un buen fin en el proceso de inteligencia del texto nos paralice. De ahí a acusar al autor o a la autora de incomprensible existe solo un paso.

Otra amenaza al estudio serio, que se transforma en una de las formas más negativas de huir de la superación de las dificultades que enfrentamos y ya no del texto en sí mismo, es la de *proclamar* la ilusión de que estamos entendiendo, sin poner a prueba nuestra afirmación.

No tengo por qué avergonzarme por el hecho de no estar comprendiendo algo que estoy leyendo. Sin embargo, si el texto que no estoy comprendiendo forma parte de una relación bibliográfica que es vista como fundamental, hasta que yo perciba y concuerde o no con que es realmente fundamental, debo superar las dificultades y entender el texto.

No es exagerado repetir que el leer, como estudio, no es pasear libremente por las frases, las oraciones y las palabras sin ninguna preocupación por saber hacia dónde ellas nos pueden llevar.

Otra amenaza para el cumplimiento de la tarea difícil y placentera de estudiar que resulta de la falta de disciplina de la que ya he hablado es la tentación que nos acosa, mientras leemos, de dejar la página impresa y volar con la imaginación bien lejos. De pronto, estamos físicamente con el libro frente a nosotros y lo leemos apenas maquinalmente. Nuestro cuerpo está aquí pero nuestro gusto está en una playa tropical y distante. Así es realmente imposible estudiar.

Debemos estar prevenidos para el hecho de que raramente un texto se entrega fácilmente a la curiosidad del lector. Por otro lado, no es cualquier curiosidad la que penetra o se adentra en la intimidad del texto para desnudar sus verdades, sus misterios, sus inseguridades, sino la curiosidad epistemológica —la que al tomar distancia del objeto se "aproxima" a él con el ímpetu y el gusto de descubrirlo. Pero esa curiosidad fundamental aún no es suficiente. Es preciso que al servimos de ella, que nos "aproxima" al texto para su examen, también nos demos o nos entreguemos a él. Para esto, es igualmente necesario que evitemos otros *miedos* que *el científicismo* nos ha inoculado. Por ejemplo, el *miedo* de nuestros sentimientos, de nuestras emociones, de nuestros deseos, el miedo de que nos echen a perder nuestra científicidad. Lo que yo sé, lo se con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones. Lo que no puedo es detenerme satisfecho en el nivel de los sentimientos, de las emociones, de las intuiciones. Debo someter a los objetos de mis intuiciones a un tratamiento serio, riguroso, pero jamás debo despreciarlos.

En última instancia, la lectura de un texto es una transacción entre el sujeto lector y el texto, como mediador del encuentro del lector con el autor del texto. Es una *composición* entre el lector y el autor en la que el lector, esforzándose con lealtad en el sentido de no traicionar el espíritu del autor, "reescibe" el texto. Y resulta imposible hacer esto sin la comprensión crítica del texto que por su lado exige la superación del miedo a la lectura y se va dando en el proceso de creación de aquella disciplina intelectual de la que he hablado antes. Insistamos en la disciplina referida. Ella tiene mucho que ver con la lectura, y por lo tanto con la escritura. No es posible leer sin escribir, ni escribir sin leer.

Otro aspecto importante, y que desafía aún más al lector como "recreador" del texto que lee, es que la *comprensión* del texto no está depositada, estática, inmovilizada en sus páginas a la espera de que el lector la desoculte. Si fuese así definitivamente, no podríamos decir que leer críticamente es "reescribir" lo leído. Es por esto por lo que antes he hablado de la lectura como composición entre el lector y el autor, en la que el significado más profundo del texto también es creación del lector. Este punto nos lleva a la necesidad de la lectura también como experiencia dialógica, en la que la discusión del texto realizada por sujetos lectores aclara, ilumina y crea la comprensión grupal de lo leído. En el fondo, la lectura en grupo hace emerger diferentes puntos de vista que, exponiéndose los unos a los otros, enriquecen la producción de la inteligencia del texto.

Entre las mejores prácticas de lectura que he tenido dentro y fuera de Brasil yo citarías las que realice coordinando grupos de lectura sobre un texto.

Lo que he observado es que la timidez frente a la lectura o el propio miedo tienden a ser superados y se liberan los intentos de invención del sentido del texto y no sólo de su descubrimiento.

Obviamente que antes de la lectura en grupo y como preparación para ella, cada estudiante realiza su lectura individual. Consulta tal o cual instrumento auxiliar. Establece esta o aquella interpretación de uno u otro de los fragmentos de la lectura. El proceso de creación de la comprensión de lo que se va leyendo va siendo construido en el dialogo entre los diferentes puntos de vista en torno al desafío, que es el núcleo significativo del autor.

Como autor, yo estaría más que satisfecho si llegara a saber que este texto provoca algún tipo de lectura comprometida, como aquellas en las que vengo insistiendo a lo largo de este libro, entre sus lectores y lectoras.

En el fondo, ése debe ser el sueño legítimo de todo autor —ser leído, discutido, criticado, mejorado, reinventado por sus lectores.

Pero volvamos un poco a este aspecto de la lectura crítica según el cual el lector se hace o se va haciendo igualmente productor de la inteligencia del texto. El lector será tanto más productor de la comprensión del texto cuanto más se haga realmente un aprehensor de la comprensión del autor. El produce la inteligencia del texto en la medida en que ella se vuelve conocimiento que el lector ha creado y no conocimiento que le fue yuxtapuesto por la lectura del libro.

Cuando yo aprehendo la comprensión del objeto en vez de memorizar el perfil del concepto del objeto, yo conozco al objeto, yo produzco el conocimiento del objeto. Cuando el lector alcanza críticamente la inteligencia del objeto del que habla el autor, el lector conoce la inteligencia del texto y se transforma en coautor de esta inteligencia. No habla de ella como quien sólo ha oído hablar de ella. El lector ha trabajado y re trabajado la inteligencia del texto porque ésta no estaba allí inmovilizada esperándolo. En esto radica lo difícil y lo apasionante del acto de leer.

Desdichadamente, lo que se viene practicando en la mayoría de las escuelas es llevar a los alumnos a ser, pasivos con el texto. Los ejercicios de interpretación de la lectura tienden a ser casi su copia oral. El niño percibe tempranamente que su imaginación no juega: es algo casi prohibido, una especie de pecado. Por otro lado, su capacidad cognoscitiva es desafiada de manera distorsionada. El niño nunca es invitado, por un lado, a revivir imaginativamente la historia contada en el libro; y por el otro, a apropiarse poco a poco del significado del contenido del texto.

Ciertamente, sería a través de la experiencia de recontar la historia, dejando libres su imaginación, sus sentimientos,

sus sueños y sus deseos para crear, como el niño acabaría arriesgándose a producir la inteligencia más compleja de los textos.

No se hace nada o casi nada en el sentido de despertar y mantener encendida, viva, curiosa, la reflexión conscientemente crítica que es indispensable para la lectura creadora, vale decir, la lectura capaz de desdoblarse en la reescritura del texto leído.

Esa curiosidad, que el maestro o la maestra necesitan estimular en el alumno, contribuye decisivamente a la producción del conocimiento del contenido del texto, el que a su vez se vuelve fundamental para la creación de su significación.

Es muy cierto que si el contenido de la lectura tiene que ver con un dato concreto de la realidad social o histórica o de la biología, por ejemplo, la interpretación de la lectura no puede traicionar el dato concreto. Pero esto no significa que el estudiante lector deba memorizar textualmente lo leído y repetir mecánicamente el discurso del autor. Esto sería una "lectura bancaria"¹² en la que el lector "comería" el contenido del texto del autor con la ayuda del "maestro nutricionista".

Insisto en la importancia indiscutible de la educadora en el aprendizaje de la lectura, indicotomizable de la escritura, a la que los educandos deben entregarse. La disciplina de mapear temáticamente el texto,¹³ que no debe ser realizada exclusivamente por la educadora sino también por los educandos, descubriendo interacciones entre unos temas y otros en la continuidad del discurso del autor, el llamado de la atención de los lectores hacia las citas hechas en el texto y el papel de las mismas, la necesidad de

¹² Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op cit.

¹³ Véase Paulo Freire, *Agcao cultural para a liberdade e outros escritos*, Paz e Terra.

SEGUNDA CARTA

49

subrayar el momento estético del lenguaje del autor, de su dominio del lenguaje, del vocabulario, que implica superar la innecesaria repetición de una misma palabra tres o cuatro veces en una misma página del texto.

Un ejercicio de mucha riqueza del que he tenido noticia alguna vez, aunque no se realice en las escuelas, es el de posibilitar que dos o tres escritores, de ficción o no, hablen a los

alumnos que los han leído sobre como produjeron sus textos. Como trabajaron la temática o los desarrollos que envuelven sus temas, como trabajaron su lenguaje, como persiguieron la belleza en el decir, en el describir, en el dejar algo en suspense para que el lector ejercite su imaginación. Como jugar con el pasaje de un tiempo al otro en sus historias. En fin, cómo los escritores se leen a sí mismos y cómo leen a otros escritores. Es preciso, ya finalizando, que los educandos, experimentándose cada vez más críticamente en la tarea de leer y de escribir, perciban las tramas sociales en las que se constituye y se reconstituye el lenguaje, la comunicación y la producción del conocimiento.

RÉGIMEN ACADÉMICO INSTITUCIONAL

Según Resolución Ministerial 412/10

INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- *Institutos Superiores de Formación
Docente*



Río Tercero, Córdoba, marzo de 2014.-



RÉGIMEN ACADÉMICO INSTITUCIONAL

2

INDICE

CAPÍTULO 1: Consideraciones preliminares	Pág. 3
CAPÍTULO 2: Ingreso	Pág. 4
CAPÍTULO 3: Trayectoria formativa	Pág. 7
CAPÍTULO 4: Permanencia y Promoción	Pág. 9
CAPÍTULO 5: Complementarias	Pág. 15

IMPORTANTE

Este **Régimen Académico Institucional** deriva de la Res. Min. 412/10. El carácter participativo y democrático de la escritura de este RAI se puso en evidencia con el trabajo del Consejo Académico (con participación de docentes y alumnos) durante 2012 y 2013, tiempo en el que se incorporaron, modificaron, anularon o ampliaron aspectos reglamentarios para adecuarlos a la Res. Min. 412/10 y al RAM.

Las dudas reglamentarias surgidas en este proceso deben remitirse siempre a la Resolución mencionada y al RAM del Ministerio de Educación para Nivel Superior.

Se registran en "**negrita**" los agregados que surgieron del debate institucional; el cuerpo textual de este reglamento es idéntico al que enuncia la Res. 412/10.



CAPITULO 1: CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Art. 1. SOBRE EL RAM - RAI

El Régimen Académico Marco (RAM) y el Régimen Académico Institucional (RAI) son componentes sustantivos para la regulación del Sistema Formador Docente y Técnico, en tanto dispositivo jurisdiccional e institucional capaz de acompañar y sostener en su complejidad y especificidad la trayectoria formativa de los estudiantes del Nivel Superior.

Art. 2. NORMATIVA DE LA QUE EMANA EL RAM

Este Régimen forma parte del proceso de construcción de políticas federales y de institucionalización del Nivel Superior establecidos en la Resol 30/07 y la Resol 72/08 anexo II del Consejo Federal de Educación. Como correlato del mismo, por Resolución Min. N° 412/10, el RAI es la opción institucional de aplicación.

Art. 3. ÁMBITOS DE APLICACIÓN

Constituye la norma marco de cumplimiento obligatorio para el Instituto Privado Diocesano "Dr. Alexis Carrel", establecimiento de gestión privada de la Provincia de Córdoba, tanto para las Carreras de Formación Técnico- profesional como para las de Formación Docente.

Art. 4. REGLAMENTO ACADÉMICO MARCO INSTITUCIONAL (RAI)

En el marco de este Régimen Académico Marco de la Provincia de Córdoba, el Instituto de Educación Superior "Dr. Alexis Carrel" elabora por medio de un proceso participativo, sostenido en valores democráticos, su propio Régimen Académico Institucional. (R.A.I.)

En ese sentido se promueve la apropiación crítica y significativa para la reconstrucción autónoma, contextualizada y participativa de la normativa institucional, posibilitando la democratización de las decisiones pedagógicas y formativas de los actores involucrados.

Art. 5. COMPONENTES DEL RAI

El RAM incorpora en su estructura formal los siguientes componentes, los cuales son mantenidos en el RAI: Ingreso - Trayectoria Formativa - Permanencia y Promoción y Complementarias



CAPÍTULO 2: INGRESO

Art. 6: PRINCIPIOS EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El acceso a estudios en el Instituto Priv. Diocesano Dr. Alexis Carrel, tal como lo establece la Resol. 72/08 Anexo II del Consejo Federal de Educación, propende a garantizar los principios de ingreso directo, la no discriminación, la igualdad de oportunidades y un nuevo reparto de responsabilidades inherentes al proceso formativo que vincula a formadores y estudiantes, en el marco de los actuales procesos de democratización y profesionalización de la Educación Superior.

Art. 7: ACOMPAÑAMIENTO A LOS ESTUDIANTES

Con el objetivo de acompañar el paso de los estudiantes del Nivel Secundario al Nivel de Educación Superior, el Instituto Dr. Alexis Carrel diseñará políticas y estrategias que garanticen la inclusión y el compromiso responsable de los estudiantes y formadores desde el inicio de la Carrera y durante toda la trayectoria formativa, conforme a los requerimientos de la especialidad de la Carrera de Nivel Superior.

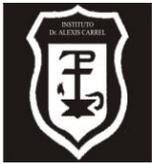
El Instituto Dr. Alexis Carrel designará alumnos-tutores por cada carrera para acompañar a los ingresantes durante el primer año de su trayectoria formativa. Los tutores se encargarán de acompañar a cada estudiante desde su ingreso, y serán coordinados por el Equipo de Orientación Educativa. Este Equipo trabajará, además, en la coordinación de la Instancia Única de ingreso y tendrá lazos con los Jefes de Depto. de cada carrera para favorecer el trabajo coordinado en torno a las trayectorias de los alumnos y la construcción del oficio de estudiante en el Nivel Superior.

Art. 8: ACOMPAÑAMIENTO EN EL PERÍODO DE INICIACIÓN

Acorde a lo enunciado en el artículo 7, se implementarán diversas estrategias de acompañamiento, durante el período inicial, y consolidados en proyectos institucionales.

Se prestará especial atención a la alfabetización académica, a las exigencias de la profesionalización, a la construcción de trayectorias propias y a las posibilidades o necesidades que puedan presentarse en el transcurso de la Carrera.

En casos excepcionales de jóvenes que no puedan cumplir con todas las instancias del ingreso como parte de su formación, por causas verdaderamente fundadas (fallecimiento de familiar, maternidad, internaciones, trabajos de doble jornada, entre otros), una comisión conformada por el Director, Vicedirectora y tres docentes del Consejo Académico, resolverá en Resolución Institucional la vía de excepción.



Art. 9: REQUISITOS DE INGRESO AL NIVEL SUPERIOR

Son requisitos de ingreso para iniciar estudios en el Inst. Dr. Alexis Carrel:

a. El certificado de estudios debidamente reconocido y legalizado que acredite haber aprobado el Nivel Secundario.

Los mayores de 25 años que no reúnan la condición anterior, podrán ingresar en el marco de lo establecido por la normativa vigente (Resol. 25/02 y 128/02).

Aquellos estudiantes que adeuden asignaturas del Nivel Secundario podrán inscribirse con carácter condicional. Dicha condicionalidad se extenderá hasta el mes de julio, inclusive, debiéndose presentar a esa fecha el certificado provisorio de finalización de estudios secundarios. Aquel estudiante que no lo haya presentado en tiempo y forma, no podrá iniciar el 2º cuatrimestre ni podrá rendir ningún examen final. El certificado analítico definitivo deberá ser presentado antes de finalizar el ciclo lectivo. Caso contrario, perderá automáticamente la condición de estudiante.

Si el certificado analítico consignara que el aspirante a ingresar tuvo adaptaciones curriculares significativas, se considerará la conformación de la comisión especificada en el Art. 9º de la Resolución 412/10 (RAM) elegida en el seno del Consejo Académico Institucional.

b. Fotocopia de D.N.I. de 1º, 2º hoja y actualización de domicilio junto al original, para que las copias sean legalizadas en la Institución.

c. Certificado de Salud psicofísica de acuerdo con la Carrera en la que se inscribe, realizado en instituciones públicas o privadas. La presentación de este certificado no es requisito excluyente para el ingreso, independientemente de los resultados obtenidos en el mismo (Memo N° 01/11 Dirección General de Educación Superior-DGES). En todos los casos el modelo de certificación se adecuará a las Leyes de Salud Mental Provincial y Nacional. (Se adjuntan en Anexo 1).

Cuando el resultado del Certificado de Salud psicofísico entre en contradicción con las exigencias académicas y los requerimientos para el ejercicio de la profesión, deberá ser informado fehacientemente al estudiante, constando en acta. La misma será remitida a DGPE para indicar a las autoridades del Instituto Dr. Alexis Carrel los procedimientos a seguir.

d. Aquellos estudiantes extranjeros que deseen ingresar al Nivel Superior, deberán presentar sus Certificados de estudio debidamente legalizados y la documentación personal pertinente.

Art. 10: INSTANCIAS DE INGRESO

El ingreso contará con diversas instancias que deberán ser cumplimentadas por los estudiantes, de acuerdo con las siguientes finalidades:

 Brindar información sobre la Carrera, la Institución, el Proyecto educativo, y el Reglamento Institucional.

Para brindar suficiente información institucional para los estudiantes y para la comunidad se reforzarán todos los medios posibles de difusión



existentes al momento, como folletería, web, videos, etc., para la promoción de las carreras. De la misma manera, tanto el personal o profesores a cargo, profundizarán esta información durante la instancia de ingreso y las tutorías.

✍ Acompañar al estudiante en el proceso de construcción y fortalecimiento de su identidad en el Nivel de Educación Superior a partir de la noción institucional de "aprender el oficio de estudiante".

✍ Iniciar y/o profundizar el proceso de alfabetización académica propio del Nivel de Educación Superior. Para ello se generarán propuestas anuales que consideren este objetivo.

✍ Posibilitar una aproximación diagnóstica de las realidades, saberes y experiencias previas de los estudiantes para diseñar diversos dispositivos de acompañamiento durante el primer año de la Carrera.

✍ Acompañar la inserción de los estudiantes en la vida democrática de la Institución.

La inserción de los estudiantes en la vida democrática de la Institución se tendrá que profundizar con participación del Centro de Estudiantes y en el Consejo Académico a través de él. Asimismo, se propiciarán actividades entre los ingresantes y estudiantes de cursos superiores.

✍ Posibilitar la apropiación de aquellos saberes significativos requeridos para el desarrollo del proceso formativo de los estudiantes.

Art. 11: REGULACIONES DE LAS INSTANCIAS DE INGRESO

Se estipula aquí la reglamentación específica para las instancias de ingreso considerando el principio de ingreso directo y garantizando y la igualdad de oportunidades.

Es requisito indispensable diseñar todo el primer año de la Carrera, como un proceso de iniciación e integración al Nivel de Educación Superior, sin desmedro de los contenidos específicos de las unidades y/o espacios curriculares (UC y/o EC) del cursado.

Como un proceso de iniciación e integración al Nivel de Educación Superior el Instituto Alexis Carrel implementa una Instancia de Ingreso. Dicha instancia respetará la condición de ser niveladora, no selectiva, acorde a la exigencia del RAM.



CAPÍTULO 3: TRAYECTORIA FORMATIVA

Art. 12. TRAYECTORIA FORMATIVA

La trayectoria formativa refiere a:

- La construcción de recorridos propios por parte de los estudiantes en el marco de los diseños curriculares.
- La organización institucional y las condiciones normativas que la posibilitan; promoviendo procesos e instancias de intercambio y producción de saberes y experiencias que hacen a la formación profesional.
- La construcción de una identidad profesional basada en la autonomía, el vínculo con la sociedad y el compromiso ético.

Para la construcción de las trayectorias formativas, se promoverá la articulación entre:

- ✓ Los saberes académicos propios de las Carreras.
- ✓ Las instancias de participación de los estudiantes en la vida institucional.
- ✓ Las posibilidades de selección personal de recorridos formativos por parte de los estudiantes, algunas de los cuales y en el caso que corresponda, serán acreditadas por el sistema de créditos.

Se preverá la oferta de sistema de créditos desde proyectos institucionales y desde proyectos que promuevan distintos espacios curriculares, aprobadas por el Equipo Directivo.

Art. 13: REQUISITOS ACADÉMICOS

Durante la trayectoria formativa, cada estudiante deberá:

- 📖 Matricularse en la institución
- 📖 Conocer en profundidad el Plan de Estudios de la Carrera de Educación Superior que ha elegido, las UC y/o EC que están comprendidas en dicho Plan, los horarios, las formas de evaluación, las modalidades de cursado y toda información pertinente.
- 📖 Comprometerse en un proceso participativo de construcción del conocimiento significativo, científico y profesional, propio del Nivel Superior.

La Institución garantizará y dispondrá de los mecanismos para la difusión del Plan de Estudios de la Carrera, de las UC y/o EC correspondientes, las formas de evaluación, las modalidades de cursado, los calendarios, horarios, programas y turnos de exámenes, en el marco de lo establecido por la Autoridad Jurisdiccional.

Art. 14: PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

La participación comprometida de los estudiantes en la vida institucional del Instituto Dr. Alexis Carrel es un contenido a incluir en las trayectorias formativas.

La Institución garantizará la participación de los estudiantes en distintos espacios académicos y/o organismos institucionales colegiados, diseñando los dispositivos más



apropiados para construir su política de comunicación e información. El ROM (Reglamento Orgánico Marco) y el ROI (Reglamento Orgánico Institucional) regularán los espacios de participación democrática de los estudiantes: **Consejo Académico, Consejo de Convivencia y Centro de Estudiantes.**

Art. 15: LA PARTICIPACIÓN EN LA VIDA ACADÉMICA

Los estudiantes podrán participar en proyectos institucionales de extensión, investigación, docencia, publicación, experiencias educativas con la comunidad y/o tutorías de estudiantes de los primeros años, entre otros. Esta participación podrá ser reconocida como créditos según la carga horaria y la evaluación de la propuesta.

Art. 16: RECORRIDOS FORMATIVOS Y SISTEMA DE CRÉDITOS

El Instituto Dr. Alexis Carrel preverá distintas instancias formativas acreditables con evaluación, para que cada estudiante, mediante la aprobación de las mismas, reúna los créditos necesarios según las exigencias de las UC y/o EC de la Carrera que cursa.

Los Planes de Estudio en que no estén contempladas horas para créditos, podrán implementarlos hacia el interior de las UC y/o EC de dichos Planes.

La institución dará a conocer la oferta anual de sistema de créditos, favoreciendo a través de las propuestas, toda actividad que propicie:

-  **Un mayor vínculo con la ciudad y región y la población para la que se forma en cada carrera.**
-  **Las tutorías desarrolladas por alumnos avanzados en la carrera a los ingresantes y/o estudiantes de 1° Año.**
-  **Pasantías, Voluntariados, Ayudantías en escuelas asociadas (fuera del período de prácticas), participación en proyectos y programas nacionales o provinciales, tales como Educación Solidaria, Buenas Prácticas, Proyectos de Investigación, actividades municipales, etc.**
-  **El cursado de una UC afín a la carrera en cuestión en el Nivel Universitario. La participación en una actividad de la comunidad local o en Organismos de la comunidad debidamente reconocidos.**
-  **La animación de espacios institucionales académicos y culturales (biblioteca, café literario, cine-debate, espacios de discusión y actualización, entre otros).**
 -  **Participación personal en Centro de estudiantes (integrando la Comisión), Jornadas, Ciclos, Eventos, Congresos, etc. organizados por la Institución u otras instituciones, debidamente evaluados por la Institución.**
 -  **Participación con escritos personales en espacios de comunicación de la Institución, que respondan a un trabajo previo y a una evaluación institucional.**



Los créditos se computarán como horas cátedras. A cada recorrido se le asignarán horas cátedras acreditables, según su extensión y complejidad.

Las propuestas deben tener pertinencia con el contenido académico del Plan de Estudios en cuestión.

Los proyectos serán elevados al Equipo Directivo, de manera escrita, respetando los criterios de presentación estipulados, quienes elaborarán un informe, según los parámetros y criterios de aprobación vigente, dentro de los 30 días hábiles posteriores a su entrega para su resolución.

CAPÍTULO 4: PERMANENCIA Y PROMOCIÓN

Art. 17: PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES

Definición: condiciones académicas requeridas para la prosecución de los estudios en el Nivel de Educación Superior y garantías jurisdiccionales e institucionales para el cumplimiento. Estrategias propuestas:

- ✚ Estrategias de acompañamiento para el ingreso, la permanencia y egreso.
- ✚ Orientación en su trayectoria formativa a través de asistencias tutoriales.

Actores involucrados en estas estrategias:

- ✓ El sistema de tutorías incluirá, preferentemente, a estudiantes del último curso de cada carrera que estén en condiciones de ofrecer apoyo académico.

Art. 18: ESTUDIANTE REGULAR DE LA CARRERA

Definición: se considerará estudiante regular de una Carrera aquel que apruebe al menos una UC y/o EC por año académico, según establece Res 72/08 del CFE.

Readmisión de los alumnos. Estrategias propuestas:

- ✚ Los estudiantes que hayan perdido la condición de regular en la carrera, solicitarán su readmisión por escrito a la Dirección del Instituto Dr. Alexis Carrel y presentarán la documentación que certifique la trayectoria previa, y será resuelto por el Director del Instituto. Podrá solicitarse después de haber perdido la regularidad en la Carrera, toda vez que los planes de estudio en vigencia se lo permitan. Implicará la evaluación por parte de Dirección y Representante Legal.

Criterios aplicables:

- 📖 Actualización en el conocimiento disciplinar que será evaluada mediante un examen por docentes específicos;



 **Evaluación de los programas de las asignaturas que hubiere aprobado para considerar la relación con los programas vigentes.**

Art. 19: SISTEMA DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LAS UC Y/O EC/

-  La aprobación se realizará por cada UC/ EC (asignaturas, seminarios, talleres).
-  El proceso evaluativo anual comprenderá un mínimo de 4 (cuatro) instancias evaluativas (IE) acreditables. En cuatrimestrales, dos IE.
-  Las IE deberán realizarse a través de distintas estrategias (producciones individuales, colectivas, orales, escritas, trabajos de campo, exposiciones orales, ensayos entre pares, etc.)
-  En asignaturas se podrán recuperar hasta 2 (dos) IE desaprobadas y 1 (una) IE en cuatrimestrales con una puntuación de 4 (cuatro) o más.
-  La aprobación de diferentes UC/ EC se realizará con una Instancia Evaluativa Final Integradora (IEFI) dentro del período de cursado. Se utilizará el sistema de calificación de 1 (uno) a 10 (diez).
-  La aprobación de la UC/ EC se obtendrá con una puntuación de 4 (cuatro) en asignaturas y de 7 (siete) en seminarios y talleres.
-  La promoción de asignaturas se obtendrá con una puntuación de 7 (siete) en el IEFI durante el cursado, cuando ninguna nota durante el año sea inferior a 7 (siete) sin recuperatorios.

Art.20: CONDICIÓN DE ESTUDIANTE REGULAR PARA APROBAR UNA ASIGNATURA

Se requiere

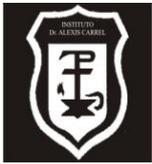
-  Asistencia a clases: 75% y entre el 50% y 70% en aquellos estudiantes que trabajen y/o se encuentren en otras situaciones excepcionales que se pudieren presentar, **oportunamente comprobadas: situaciones de enfermedad, embarazo, fallecimiento de un familiar directo, etc.** El profesor, de acuerdo a su criterio, podrá legitimar hasta un 20% de la presencialidad del estudiante mediante la participación en el espacio virtual de la cátedra, explicitándolo en su planificación anual.
-  Tener todas las instancias evaluativas aprobadas y hasta dos recuperatorios con 4 (cuatro), conforme lo establecido previamente en el artículo 19.-

Art.21: EVALUACIÓN FINAL DE LA ASIGNATURA REGULARIZADA

Una vez regularizada la asignatura, el estudiante tiene 7 (siete) turnos consecutivos para rendir un examen final ante Comisión Evaluadora.

De no aprobar dentro del mencionado plazo, el estudiante queda en condición de libre o recursa la unidad curricular.

Los turnos consecutivos se refieren a febrero/marzo, julio/agosto y noviembre/diciembre y no incluyen el desdoblamiento de turnos, como tampoco las



mesas extraordinarias de abril-mayo y septiembre (excepto cuando en estudiante se presenta a rendir en dichas ocasiones). Cuando hay desdoblamiento de turnos, el alumno se presenta a rendir en una sola fecha.

Art.22: CONDICIÓN DE ESTUDIANTE PROMOCIONAL PARA APROBAR UNA ASIGNATURA

Requisitos:

- ☐ Haber aprobado todas las instancias evaluativas con 7 (siete) o más puntos, sin recuperar ninguna de ellas.
- ☐ Cumplir con el **75 %** de asistencia a clases y entre el 50% y 70% aquellos estudiantes que trabajan y/o se encuentren en otras situaciones excepcionales, ya señaladas.
- ☐ Aprobar con 7 (siete) o más puntos la instancia evaluativa final integradora (IEFI) ante el profesor responsable de la cátedra, comprendida dentro del período de cursado. **Si el estudiante obtiene 7 (siete) o más puntos en la IEFI y cumplimenta las condiciones antepuestas, se considera como Promoción Directa.**
- ☐ **Aquel estudiante que no apruebe u obtenga una calificación menor a 7 (siete) puntos en la IEFI, pasa inmediatamente a condición de estudiante regular.**
- ☐ **La aprobación promocional excluye la correlativa que el plan señale.**

Art.23: APROBACIÓN DE UN TALLER O SEMINARIO

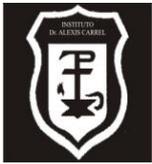
a) Para acreditar los *talleres y seminarios* los estudiantes deberán cumplimentar los siguientes requisitos:

- ☐ Aprobar las instancias evaluativas sugeridas durante el proceso de cursado, con una evaluación de tipo cualitativa y continua, y una instancia evaluativa final (IEF) con 7 (siete) o más puntos.
- ☐ Aquellos que no logren la calificación estipulada en la instancia evaluativa final (IEF) y obtuvieran 4 (cuatro) puntos como mínimo, deberán rendir un examen final, que tendrá formato de coloquio y cuya puntuación de aprobación deberá ser de 7 (siete) o más puntos.
- ☐ Para aprobar este examen coloquio el estudiante tendrá dos turnos consecutivos (nov-dic y feb-marzo). Dicho examen coloquio es tomado por el docente responsable de la UC y/o EC. De no aprobar, recursa la UC y/o EC.
- ☐ **Rigen los mismos porcentajes de asistencia que en el caso de las asignaturas.**

Art.24: CONDICIÓN DE ESTUDIANTE LIBRE

Se considera como Estudiante Libre a quien:

- ✎ Pierde la condición de estudiante regular en una asignatura.



- ✍ El estudiante que opta por esta condición. Para ello deberá estar matriculado para la asignatura e inscribirse en tiempo y forma en el turno de examen, según lo indique la Secretaría de la Institución.

La forma que adopte la evaluación de un estudiante en condición de libre, deberá ajustarse a las características y objetivos de la asignatura.

Para acreditar una asignatura en condición de estudiante libre deberá aprobar ante una Comisión Evaluadora, **una instancia escrita y, posteriormente, una instancia oral que deberá aprobar con 4 (cuatro) o más puntos.**

Entre las estrategias de acompañamiento previstas para dichos estudiantes libres citamos:

- ✍ **Posibilidad de asistencia a clase en condición de estudiante oyente, sin estar sujeto a los requisitos del cursado regular.**
- ✍ **Participación en encuentros tutoriales que se consignarán en el programa de la cátedra con el acompañamiento del Equipo de Orientación Educativa.**
- ✍ **Asistir, de manera optativa, a encuentros tutoriales distribuidos a lo largo del año con el asesoramiento del Equipo de Orientación Educativa.**

Los requisitos que deberán cumplir los alumnos que opten por la condición de libre son:

- ✍ **Contar con la planificación del espacio curricular vigente.**
- ✍ **En el programa, cada cátedra podrá estipular otros requisitos acordes a la especificidad de la asignatura, por escrito en la planificación anual.**

Las UC y/o EC de Práctica Docente y Práctica Profesional, como así también los seminarios y talleres no podrán acreditarse en condición de estudiante libre.

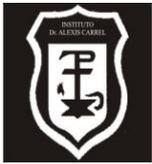
El estudiante que pierda la condición de regular o aquel que opte por la condición de libre durante el cursado del ciclo lectivo, podrá rendir a partir de noviembre-diciembre del año en que perdió su regularidad o en el que está inscripto como regular.

Sólo se podrá rendir en calidad de libre hasta el 30% de las UC y/o EC de la Carrera.

Art.25: COMISIÓN EVALUADORA

La Comisión Evaluadora se conformará con el docente que esté a cargo de la UC y/o EC y con dos vocales, profesores de la Carrera, o de UC y/o EC afines de otras carreras, siempre que esto sea factible.

El estudiante que haya desaprobado en dos instancias con el mismo docente a cargo de la UC y/o EC, podrá solicitar la constitución de una nueva Comisión Evaluadora, **para rendir en los próximos turnos de exámenes. La solicitud del estudiante, deberá realizarse por medio de nota dirigida a la Dirección del Instituto describiendo, argumentando y justificando los procesos de examen en las anteriores oportunidades. Dicha solicitud deberá ser presentada al menos un mes previo al turno de exámenes, en virtud de la necesidad de prever la**



conformación del mismo. En el caso de UC/EC donde hay un solo docente especialista en la institución se podrá solicitar la intervención de un miembro del equipo directivo.

13

Art.26: TURNOS DE EXÁMENES EXTRAORDINARIOS

Los turnos de exámenes extraordinarios se establecerán en los meses de abril-mayo y septiembre para los estudiantes que hayan finalizando el cursado de la carrera y adeuden hasta el 10% de las UC y/o EC. Se considera como una UC el Trabajo Final de la carrera.

También serán establecidos para los casos de los estudiantes de Planes que caducan.

Art.27: ESTUDIANTE RECURSANTE

Es considerado estudiante recursante, aquel que cursa por segunda o más veces una UC y/o EC en cuestión. Las cátedras podrán diseñar un trayecto diferenciado, que complemente el proceso desarrollado en la primera oportunidad.

Art.28: ESTUDIANTE REGULAR ESPECIAL

Los estudiantes regulares especiales son profesionales egresados del Nivel de Educación Superior que optan por actualizarse en las UC y/o EC de los Planes de estudio de las Carreras de los IES. Para acreditar la UC y/o EC elegido deberá cumplir con la asistencia y las instancias evaluativas previstas. Quienes cumplimenten con todos los requisitos de aprobación tendrán una certificación avalada por la DGES, la DGIPE o la DGETyFP.

El profesor a cargo deberá cumplimentar los trámites administrativos correspondientes, acorde a la reglamentación sobre esta condición de alumno.

Art.29: CORRELATIVIDADES

Las correlatividades son las definidas por la Dirección del Nivel, en los Planes de Estudio aprobados **respetando la categoría de "regularizadas" o "aprobadas" en cada caso y los siete turnos de exámenes de asignaturas.** En los Planes aprobados con anterioridad al 2008 se mantendrá la definición institucional de las correlatividades. Para las correlatividades, se tomará como criterio la relación epistemológica y pedagógica entre las distintas UC y/o EC en cuestión y en congruencia con la práctica profesional.

Para acreditar una UC y/o EC (**asignaturas, seminarios, talleres**) deberá tener aprobada la asignatura correlativa anterior.

Art.30: EQUIVALENCIAS

Todo estudiante podrá solicitar el reconocimiento de equivalencias de UC y/o EC que se encuentren comprendidos en el plan de estudio de la Carrera que cursa,



aprobadas en otros Institutos de Educación Superior o en Universidades con reconocimiento oficial, hasta diez años de la fecha de aprobación. Las equivalencias podrán solicitarse hasta 45 (cuarenta y cinco) días después de haberse iniciado el dictado de la UC y/o EC. La respuesta se entregará al estudiante dentro de los 30 (treinta) días siguientes.

A tal fin, el estudiante deberá:

- a) Dirigir nota-solicitud al Director de la Institución.
- b) Acompañar documento original y fotocopia expedida por la Institución correspondiente con las UC y/o EC aprobadas.
- c) Adjuntar los programas analíticos autenticados de las referidas UC y/o EC.
- d) En el caso de estudios realizados en el exterior, deberán realizar el trámite para su reconocimiento, en el Departamento de Validez Nacional de Títulos y Estudios del Ministerio de Educación de la Nación.

Mientras dure el trámite de equivalencias, el estudiante deberá cursar la UC y/o EC en que ha solicitado su aprobación por equivalencia.

Las equivalencias podrán darse de modo total o parcial, conforme a la formación, según el contenido, la extensión, complejidad y orientación general de las UC y/o EC a considerar.

Para las equivalencias de modo parcial se establecerán en cada caso los contenidos que restan, mediante una instancia evaluativa definida por el docente de la UC y/o EC.

Se considerará el tiempo transcurrido desde la aprobación de la UC y/o EC presentada como equivalente, contemplando que los conocimientos acreditados como aprobados, sean significativos, válidos y actualizados.

Se podrán solicitar equivalencias hasta un 45% del total de las UC y/o EC de la Carrera que se cursa.

Art.31: RECONOCIMIENTO DE SABERES RELATIVOS A LAS CARRERAS DE FORMACIÓN TÉCNICA

Los estudiantes de Carreras de Formación Técnica, que hayan realizado una actividad laboral y/o hayan recibido capacitación, de acuerdo con UC y/o EC contempladas en los Planes de Estudio, podrán solicitar reconocimiento de sus saberes.

A tal fin el Estudiante deberá:

- 1) Una nota dirigida a la Dirección, solicitando el reconocimiento de los trayectos formativos personales, fundamentando el pedido y presentando la documentación respaldatoria. Si no se contara con estos requisitos, no se procederá a evaluar la solicitud.
- 2) La nota, conjuntamente con la documentación respaldatoria, debe ser presentada con 10 (diez) días hábiles anteriores a la inscripción del año lectivo institucional.



La solicitud será evaluada entre el Equipo Directivo del IES y el Consejo de Coordinadoras; quienes por escrito elaborarán un dictamen con lo decidido.

Mientras dure el trámite de reconocimiento, el estudiante deberá cursar normalmente las UC y/o EC correspondientes.

De considerarse la solicitud en virtud de lo requerido, se procederá a evaluar al estudiante mediante una Comisión Evaluadora, tal como es expresado en el Artículo 25, siendo obligatorio cumplimentar una instancia escrita y una instancia oral, en la que el estudiante deberá obtener una calificación mínima de 7 (siete) o más puntos, resultado que se computará para obtener el promedio de egreso.

CAPÍTULO 5: COMPLEMENTARIAS

Art.32: REQUISITOS PARA LA ELECCIÓN DE ABANDERADOS

Para la elección de los abanderados se considerará:

- ☞ El compromiso ético que exige la profesión, su compromiso con la actividad académica, sus capacidades ciudadanas y solidarias, el compromiso con el proyecto institucional y las calificaciones obtenidas.
- ☞ Haber aprobado más del 70% de las unidades y/o espacios curriculares del Plan de estudios.
- ☞ Haber cursado en la Institución el 50% de UC y/o EC.

La elección del abanderado será anual con la participación de docentes y estudiantes. La consulta se realizará sobre la base de los mejores promedios, durante el mes de agosto, para obtener una definición en el mes consecutivo, previo al Acto de Colación de Grados.

El lugar de abanderado será valorado como un antecedente favorable para la cobertura de una UC o EC específico en el Instituto.

El Consejo Académico (con la presencia de Director y/o Vicedirector) podrá tratar notas de docentes que soliciten, por una razón claramente fundamentada, la revisión de designación de abanderados. En ese caso, la resolución se hará por mayoría simple.

Art.33: ESTUDIANTES DE CARRERAS A TÉRMINO

Los estudiantes de las Carreras a término tendrán, al igual que en el resto de las ofertas formativas, el mismo plazo de (7) siete turnos consecutivos para la aprobación de las UC y/o EC, en condición de regular.

Dicho estudiante tiene el derecho de acceder a la condición de libre, tal como se especificó previamente.

El Ministerio de Educación, a través de sus Direcciones Generales, garantizará que los Institutos que oferten Carreras a término, diseñen espacios de acompañamiento para los estudiantes una vez finalizado el tiempo de cursado.



El Instituto diseñará estrategias de acompañamiento para los estudiantes una vez finalizado el tiempo de cursado. Las mismas se desarrollarán considerando lo especificado en el Artículo 34.

16

Art.34: CAMBIO DE PLAN DE ESTUDIOS DE UNA CARRERA

Cuando se implemente un cambio de Planes de Estudio en una carrera, el Ministerio de Educación, a través de sus diferentes Direcciones, establecerá los criterios y los procedimientos para garantizar la finalización de la Carrera de los estudiantes que se encuentren cursando en el Plan anterior. Dichos procedimientos considerarán la flexibilización de los plazos de las regularidades y de las correlatividades, diseño de programas de acompañamiento a estudiantes que deban rendir exámenes regulares y libres, fijar mesas extraordinarias de exámenes y definición del régimen de equivalencias entre UC y/o EC del Plan nuevo y las del Plan que caduca.

Para estos estudiantes, se establecerá un plazo de 3 (tres) años, desde el final del dictado del último año de la Carrera del Plan que cierra.

Art.35: CAMBIO DE INSTITUCIÓN

Aquellos estudiantes que deseen cambiar de una Institución de Educación Superior a otra, en la misma Jurisdicción, con igual Plan de estudio, deberán presentar un pase, que es la documentación que certifica la aprobación de las UC y/o EC. Para tal fin, la Institución y Carrera de origen deberá estar inscripta en el Registro Federal de Ofertas e Instituciones correspondiente.

La incorporación de dichos estudiantes en la nueva Institución deberá ser con la aceptación total de las UC y/o EC ya aprobadas en la Institución de origen.

Las UC y/o EC de opción institucional, que no tengan equivalencia con el Plan de la Institución de origen, deberán ser cursados y aprobados o rendirse libre, si el Plan lo permite.

Los estudiantes que cursaron otros Planes de estudio, de la misma o distinta Jurisdicción, deberán enmarcarse en el régimen de equivalencias.

Los estudiantes que provengan de distintas Jurisdicciones y de la misma Carrera, deberán atenerse al régimen de equivalencias, dada la diversidad de Planes de estudio para las mismas Carreras en distintas provincias.



INSTITUTO PRIV. DIOC. "DR. ALEXIS CARREL"

Adscripto a la Provincia

GRAL. PAZ Y ESPAÑA
(5850) RÍO TERCERO
CÓRDOBA
TE: (03571) 411034
<http://www.itc.com.ar/alexis>

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ECONOMÍA Y TECNICATURA SUPERIOR EN GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES

INTRODUCCIÓN A LA CARRERA

INSTITUTO PRIVADO DIOCESANO “DR. ALEXIS CARREL”

NIVEL SUPERIOR NO UNIVERSITARIO

REPRESENTANTE LEGAL WALTER GONZÁLEZ

DIRECCIÓN

- SERGIO COLAUTTI

VICE-DIRECCIÓN

- MARÍA ELENA MELO

SECRETARÍA

- ANDREA LÓPEZ
- ELSA SUPPO

PRECEPTORÍA

- MARÍA ELENA CIAMPICHETTI
- LARA GONZÁLEZ
- MAYCO FUNES

BIBLIOTECA

- GABRIELA BERNA

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

- MARISEL BONECHI
- ADÁN RESIALE

En el marco de la Ley de Educación Nacional (LEN) y la Resolución 24/07 se extiende la duración de la carrera para la formación docente de Educación Secundaria en Economía, a cuatro años, organizada en torno a tres Campos de la Formación docente:

Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica, y el Campo de la Práctica Docente.



CAMPO FORMACIÓN GENERAL:

Este campo de la formación “se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza”.

El Campo de la .Formación General permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto, que favorece no sólo la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también de las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

CAMPO FORMACIÓN ESPECÍFICA:

Las unidades curriculares que lo componen se conciben y organizan como un trayecto continuado a lo largo de toda la formación, incluyendo instancias de diálogo, intercambio y articulación con el campo de la Formación General y de la Práctica Docente.

Los contenidos propuestos promueven el abordaje de saberes sustantivos para ser enseñados, vinculados con conceptos, categorías y procesos centrales de las disciplinas de referencia; saberes relativos a las condiciones generales de su enseñanza y de su apropiación por los sujetos del nivel; y saberes orientados a la especificidad y complejidad de los contextos donde se aprende.

CAMPO PRÁCTICA DOCENTE

Este trayecto formativo promueve una aproximación al campo de intervención profesional docente y al conjunto de las tareas que en él se desarrollan. En tal sentido, compromete una doble intelección:

- a) la descripción, análisis e interpretación de la multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes y de enseñanza y los contextos en que se inscriben, es decir, la orientada a la comprensión de las condiciones objetivas de producción;
- b) la que remite al sujeto de estas prácticas, la implicación de su subjetividad e identidad al incluirse desde una historia y una trayectoria singular que requiere procesos de objetivación mediados desde una posición de reflexividad crítica.

El Taller Integrador

Dentro del Campo de la Práctica se organiza el Taller Integrador como un espacio institucional que posibilita el diálogo, la reflexión y construcción colaborativa, en relación a distintas temáticas y experiencias que tienen lugar a lo largo del trayecto formativo. Estos talleres procuran la relación permanente entre teoría y práctica; teoría y empiria, articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales del propio campo de la Práctica Docente y de otras unidades curriculares; permitiendo que el estudiante aborde, comprenda y concrete experiencias anticipatorias de su quehacer profesional de manera contextualizada.

Diseño curricular de la Provincia de Córdoba

Diciembre 2012

Una carrera implica un plan de formación profesional, cuando ingresamos en ella realizamos un recorrido de aprendizaje a través de un Plan de Estudios. Este plan no es 'un conjunto de materias para rendir' sino que organiza los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se espera vaya adquiriendo el estudiante. Los conocimientos pueden estar organizados en ciclos, áreas o ejes. Es importante que los conozcas, pues van a constituirse también en una suerte de 'hoja de ruta' y de 'plan de trabajo' para los próximos años.



PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ECONOMÍA: 1º AÑO					
CAMPOS DE LA FORMACIÓN	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra anuales	Hs. asignadas para el Taller Integrador	Total hs. docente	Formato Curricular y Régimen de cursada
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
Pedagogía	4	128	0	4	Asignatura Anual
Problemáticas Socioantropológicas en Educación	3	96	1	4	Seminario Anual
Sociología	3	96	0	3	Asignatura Anual
CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE					
Práctica Docente I: Contextos y Prácticas Educativas	3	96	1	4	Seminario Anual
					Taller Integrador Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Introducción a la Economía	3	96	0	3	Asignatura Anual
Introducción a la Administración	4	128	1	5	Asignatura Anual
Introducción al Derecho	3	96	0	3	Asignatura Anual
Sistemas de Información Contable	3	96	0	3	Asignatura Anual
Introducción a la Matemática	4	128	0	4	Asignatura Anual
Total: 9 Unidades Curriculares	30	960	3	33	

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ECONOMÍA: 2º AÑO					
CAMPOS DE LA FORMACIÓN	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra anuales	Hs. asignadas para el Taller Integrador	Total hs. docente	Formato curricular y Régimen de cursada
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
Psicología y Educación	4	128	0	4	Asignatura Anual
Didáctica General	3	96	0	3	Asignatura Anual
Historia Social y Económica de la Argentina	3	96	0	3	Seminario Anual
CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE					
Práctica Docente II: Escuelas, Historias Documentadas y Cotidianidad	4	128	1	5	Seminario Anual
					Taller Integrador Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Microeconomía	4	128	1	5	Asignatura Anual
Sistemas de Información Contable Superior	4	128	0	4	Asignatura Anual
Matemática Financiera	3	96	0	3	Asignatura Anual
Ciencias Económicas y su Didáctica I	3	96	1	4	Asignatura Anual
Sujetos de la Educación	4	128	0	4	Seminario Anual
Total: 9 Unidades Curriculares	32	960	3	35	

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ECONOMÍA: 3° AÑO					
CAMPOS DE LA FORMACIÓN	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra anuales	Hs. asignadas para el Taller Integrador	Total hs. docente	Formato curricular y Régimen de cursada
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
Historia y Política de la Educación Argentina	3	96	0	3	Asignatura Anual
Filosofía y Educación	3	96	0	3	Asignatura Anual
CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE					
Práctica Docente III: El Aula: Espacio del Aprender y del Enseñar	5	160	1	6	Seminario y Tutorías Anual
					Taller Integrador Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Macroeconomía	4	128	0	4	Asignatura Anual
Administración y Organización	4	128	0	4	Asignatura Anual
Costos y Análisis de Estados Contables	4	128	1	5	Asignatura Anual
Probabilidad y Estadística	3	96	0	3	Seminario Anual
Ciencias Económicas y su Didáctica II	3	96	1	4	Asignatura Anual
Historia del Pensamiento Económico	3	96	0	3	Seminario Anual
Total: 9 Unidades Curriculares	32	1024	3	35	

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ECONOMÍA: 4º AÑO						
CAMPOS DE LA FORMACIÓN	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra anuales	Hs. asignadas para el Taller Integrador	Total hs. docente	Formato curricular y Régimen de cursada	
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL						
Ética y Construcción de Ciudadanía	3	96	0	3	Asignatura Anual	
CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE						
Práctica Docente IV y Residencia	8	256	2	10	Seminario y Tutorías Anual	
					Taller Integrador Anual	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA						
Economía Financiera	3	96	0	3	Asignatura Anual	
Economía del Sector Público	3	96	1	4	Asignatura Anual	
Economía y Desarrollo Sustentable	2	64	1	3	Seminario Anual	
Teoría y Práctica Impositiva	3	96	0	3	Taller Anual	
Derecho	Civil y Comercial	4	128	0	4	Asignatura 1º cuatrimestre
	Laboral					Asignatura 2º cuatrimestre
Problemáticas y Desafíos del Nivel Secundario	2	64	0	2	Seminario Anual	
Total: 9 Unidades Curriculares	28	896	4	32		

UNIDADES DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL					
Unidad de Definición Institucional	3	96	0	3	Anual
Total de horas de la Carrera	Total horas cátedra		Total horas reloj		
	4000		2666		

EL TALLER INTEGRADOR EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ECONOMÍA

AÑO	UNIDADES CURRICULARES	EJE DEL TALLER INTEGRADOR
Primero	-Problemáticas Socioantropológicas de la Educación -Práctica docente I -Introducción a la Administración	Contextos y Prácticas Educativas
Segundo	-Práctica Docente II -Ciencias Económicas y su Didáctica I -Microeconomía	Escuelas, Historias Documentadas y Cotidianeidad
Tercero	-Práctica Docente III -Ciencias Económicas y su Didáctica II -Costos y Análisis de Estados Contables	El Aula: Espacio del Aprender y del Enseñar
Cuarto	-Práctica Docente IV -Economía del Sector Público -Economía y Desarrollo Sustentable	Práctica Docente IV y Residencia

LOS FORMATOS CURRICULARES

Las unidades curriculares que conforman el diseño de la formación docente se organizan en relación a una variedad de formatos que, considerando su estructura conceptual, las finalidades formativas y su relación con las prácticas docentes, posibilitan formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales.

Asignatura: se define por la organización y la enseñanza de marcos disciplinares. Brinda modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento. En relación a la evaluación se propone la acreditación a través del desarrollo de exámenes parciales y finales.

Seminario: se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes. Este recorte puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar y permite profundizar en aspectos y/o problemáticas consideradas relevantes para la formación. Para la acreditación se propone un encuentro “coloquio” con el docente titular que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de un informe, ensayo o monografía y su defensa oral, la revisión e integración de los contenidos abordados en el año, entre otras.

Taller: se constituye en un espacio de construcción de experiencias y conocimientos en torno a un tema o problema relevante para la formación. El objeto de estudio abordado se construye a partir de un recorte de conocimientos de carácter disciplinar o multidisciplinar. Para la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según se establezcan las condiciones para cada taller. Pueden

considerarse: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros. El Taller Integrador configura una modalidad particular de este formato al interior del Campo de la Práctica Docente.

Ateneo: es un espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos relacionados con la Práctica Docente y Residencia. Se sugiere un abordaje metodológico que permita intercambiar, a la vez que ampliar posiciones y perspectivas, entre estudiantes, docentes de las escuelas asociadas, docentes de práctica y docentes especialistas de las instituciones formadoras. Su evaluación se incluye en las condiciones de acreditación de las Prácticas de Residencia.

Tutoría: espacio de conocimiento que se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento durante el recorrido de las prácticas de Residencia. La tutoría abre un particular espacio comunicacional y de intercambio donde la narración de experiencias propicia la reflexión, la escucha del otro, la reconstrucción de lo actuado y el diseño de alternativas de acción. El tutor y el residente se involucran en procesos interactivos múltiples que permiten redefinir las metas e intencionalidades en cada etapa de la propuesta de residencia.

Trabajo de Campo: está dirigido a favorecer una aproximación empírica al objeto de estudio. Su objetivo se centra en la recolección y el análisis de información sustantiva, que contribuya a ampliar y profundizar el conocimiento teórico sobre un recorte de la realidad del campo educativo al que se desea conocer. El trabajo de campo favorece una aproximación real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Esto enriquece la reflexión y comprensión que se realiza sobre las experiencias de Práctica Docente. Para la acreditación del trabajo de campo se sugiere la presentación de un informe escrito y su defensa oral.

LOS ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL (EDI)

El desarrollo de espacios de definición institucional permite recuperar las experiencias educativas construidas como parte de la trayectoria formativa de la institución y/o un conjunto de temáticas y contenidos que se consideran relevantes para la formación y no están contemplados en el diseño curricular.

La elección de estos espacios de definición institucional deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares obligatorias de todos los Campos de la Formación.

PROPUESTAS DE CORRELATIVIDADES MÍNIMAS

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Salta 74 – CÓRDOBA
TE: 4332336 – 4331667

ANEXO I

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ECONOMÍA

UNIDAD CURRICULAR	UNIDAD CURRICULAR CORRELATIVA
Regularizada Pedagogía	Didáctica General
Aprobadas Problemáticas Socioantropológicas en Educación Práctica Docente I	Práctica Docente II
Regularizada Introducción a la Economía	Microeconomía
Regularizada Sistema de Información Contable	Sistema de Información Contable Superior
Regularizada Introducción a la Matemática	Matemática Financiera
Regularizadas Introducción a la Economía	Ciencias Económicas y su Didáctica I
Aprobada Práctica Docente II Regularizadas Ciencias Económicas y su Didáctica I Introducción a la Administración Sistemas de Información Contable	Práctica Docente III
Regularizada Introducción a la Economía	Macroeconomía
Regularizadas Introducción a la Administración	Administración y Organización
Regularizadas Sistema de Información Contable Superior	Costos y Análisis de Estados Contable.
Regularizadas Sistema de Información Contable Superior Ciencias Económicas y su Didáctica I Introducción a la Administración	Ciencias Económicas y su Didáctica II
Aprobada Historia Social y Económica de la Argentina	Historia del Pensamiento Económico
Regularizadas Matemática Financiera Macroeconomía	Economía Financiera
Regularizada Macroeconomía	Economía del Sector Público
Regularizada Introducción al Derecho	Derecho Civil y Comercial
Regularizado Derecho Civil y Comercial	Derecho Laboral

Aprobadas Práctica Docente III Sujetos de la Educación	Práctica IV
Regularizadas Ciencias Económicas y su Didáctica II Administración y Organización Macroeconomía Costos y Análisis de Estados Contables	



ANEXO I

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA Y FORMACIÓN PROFESIONAL
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN TÉCNICA SUPERIOR



ANEXO RESOLUCIÓN N°

1.- DENOMINACIÓN DE LA CARRERA

**TECNICATURA SUPERIOR EN
GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES**

1.1.- Nivel:

SUPERIOR

1.2.- Acreditación:

Se otorga el Título de

**Técnico Superior en
GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES**

681

1



2.- FUNDAMENTACIÓN

El contexto actual se caracteriza por un alto grado de competitividad, globalización y por una serie de cambios rápidos y notables que abarcan la mayor parte de la vida social. El rol de las personas se torna activo y desafiante, de ahí la inmensa responsabilidad de formar profesionales que comprendan la realidad desde una visión que promueva aprendizajes significativos.

El mundo de las organizaciones y de los negocios demanda hoy, que aquellos que participan de diferente manera en su gestión tengan una sólida formación de liderazgo.

Los continuos cambios que son generados por multiplicidad de factores, ya sean sociales, tecnológicos, políticos, ambientales, entre otros, obligan a las organizaciones a revisar y modificar planes de manera permanente y sistemática.

Multiplicidad de organizaciones desarrollan la mayoría de las tareas sociales para las cuales se necesitan de profesionales polivalentes, flexibles, críticos, capaces de relacionar, explicar, transformar y transferir los nuevos conocimientos a diversas situaciones.

En este contexto, surge la necesidad de formar profesionales Técnicos Superiores en Gestión y Administración de las Organizaciones que en sus puestos de trabajo se manejen con responsabilidad y autonomía, capaces de tomar decisiones sobre aspectos problemáticos de sus áreas de gestión, usando y controlando la tecnología.

3.- OBJETIVO

Formar un Técnico Superior con competencias en la aplicación y transferencia de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes conforme a los criterios de profesionalidad propios de su área y responsabilidad social.

En este contexto, el espacio de las prácticas profesionalizantes cobra un papel relevante, motivo por el cual el diseño habilita una implementación flexible de las mismas, de manera que se promueva la puesta en ejercicio de los conocimientos alcanzados, articulando el Proyecto Institucional de Prácticas Profesionalizantes con los escenarios reales del mundo del trabajo.

En otro sentido, se distinguen niveles de progresión de los aprendizajes, que se expresan en los certificados y títulos a los que esos aprendizajes conducen.¹

¹ Los títulos técnicos dan fe de la adquisición de capacidades profesionales vinculadas con un área ocupacional amplia y significativa. Las certificaciones de formación profesional dan fe de la adquisición de capacidades vinculadas con ocupaciones específicas y significativas, por este motivo una vez concluida la formación en este nivel el profesional egresado podrá optar por realizar trayectos de formación profesional que complementen o especialicen su formación de base. Resolución Ministerial CFE N° 13/07.



4.- REQUISITOS DE INGRESO

Haber concluido los estudios de nivel secundario en cualquiera de sus especialidades o estar comprendido en las Resoluciones N° 25/02, N° 333/05 y N° 412/10 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y aquellas que las modifiquen o reemplacen.

5.- DISEÑO Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR – Plan de Estudios

5.1. Régimen de cursado y carga horaria

Duración de la Carrera:	3 (Tres) años
Modalidad de Dictado:	Presencial
Carga Horaria Total:	1.920 horas reloj
Régimen de Cursado:	Anual



5.2.- Estructura Curricular

Título de: TÉCNICO SUPERIOR EN GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES

PRIMER AÑO						
Orden	Campo ²	ESPACIO CURRICULAR	Horas RELOJ ANUALES	Horas CATEDRA SEMANALES Docentes	Horas CATEDRA ANUALES	Correlativas para RENDIR Haber APROBADO
1	FG	Inglés	64	3	96	-
2	FG	Sociología General	64	3	96	-
3	FG	Tecnología de la Información y la Comunicación	64	3	96	-
4	FG	Derecho	64	3	96	-
5	FG	Matemática	64	3	96	-
6	FF	Economía	64	3	96	-
7	FE	Sistema de Información Contable I	85	4	128	-
Total de Espacios Curriculares Anuales: 7 (siete)			469	22	704	

SEGUNDO AÑO						
Orden	Campo	ESPACIO CURRICULAR	Horas RELOJ ANUALES	Horas CATEDRAS SEMANALES Docentes	Horas CATEDRA ANUALES	Correlativas Para RENDIR Haber APROBADO
8	FF	Estadística	85	4	128	5
9	FF	Derecho Laboral	85	4	128	4
10	FF	Teoría de las Organizaciones y de la Administración	85	4	128	2
11	FE	Sistema de Información Contable II	107	5	160	3-7
12	FE	Legislación Tributaria	107	5	160	7
13	FE	Comercialización I	107	5	160	1-6
14	PP	Práctica Profesionalizante I	192	9	288	4 a 7
Total de Espacios Curriculares Anuales 7 (siete)			768	36	1152	

TERCER AÑO						
Orden	Campo	ESPACIO CURRICULAR	Horas RELOJ ANUALES	Horas CATEDRA SEMANALES Docentes	Horas CATEDRA ANUALES	Correlativas Para RENDIR Haber APROBADO
15	FF	Derecho Comercial	85	4	128	9
16	FE	Administración Financiera	107	5	160	11
17	FE	Comercialización II	107	5	160	8-13
18	FE	Sistema de Información Contable III	85	4	128	7-11
19	FE	Administración de Recursos Humanos	107	5	160	9-10
20	PP	Práctica Profesionalizante II	192	9	288	11 a 14
Total de Espacios Curriculares Anuales 6 (seis)			683	32	1024	

TOTAL de carga horaria de la Carrera: 1.920 horas reloj

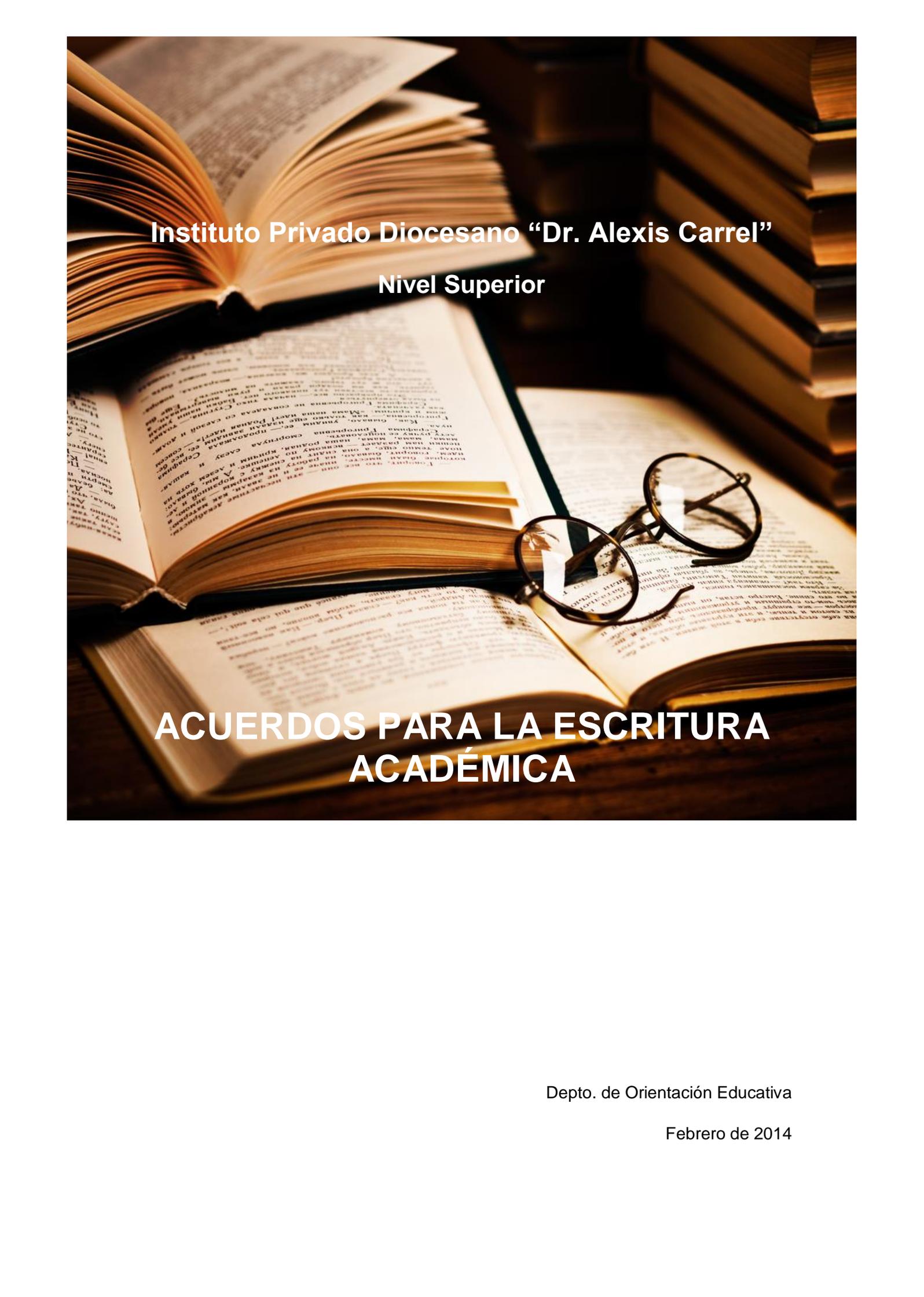
² Definición de los campos Resolución CFE N° 47/08: F.General-F.G.-: son los saberes que posibilitan la participación activa, reflexiva crítica. F.Fundamento- F.F.-: aborda los saberes científicos-tecnológicos y socio-culturales. F. Específica - F.E.-: aborda los saberes propios de cada campo profesional. Práctica Profesionalizante -P.P.-: destinado a posibilitar la integración y constatación de los saberes construidos en la formación de los campos descriptos. Este espacio por su concepción deberá ser flexible de manera que promueva la puesta en ejercicio de los conocimientos alcanzados de tal manera que se articule el Proyecto Institucional de P.P. con los escenarios reales del mundo del trabajo.

INSTITUTO PRIVADO DE FORMACIÓN DOCENTE "DR. ALEXIS CARREL"-CURSILLO ÚNICO DE INGRESO



11. CAMPOS DE FORMACIÓN. Según Resolución C.F.E N° 47/08. Anexo I

AREA DE FORMACION			
GENERAL	CURSO	HORAS RELOJ ANUALES	PORCENTAJES
Inglés	1º	320	17%
Sociología General	1º		
Tecnología de la Información y la Comunicación	1º		
Derecho	1º		
Matemática	1º		
FUNDAMENTO			
Economía	1º	404	21%
Estadística	2º		
Derecho Laboral	2º		
Derecho Comercial	3º		
Teoría de las Organizaciones y de la Administración	2º		
ESPECIFICA			
Sistema de Información Contable I	1º	812	42%
Sistema de Información Contable II	2º		
Legislación Tributaria	2º		
Comercialización I	2º		
Administración Financiera	3º		
Comercialización II	3º		
Sistema de Información Contable III	3º		
Administración de Recursos Humanos	3º		
PRACTICA PROFESIONALIZANTE			
Práctica Profesionalizante I	2º	384	20%
Práctica Profesionalizante II	3º		



Instituto Privado Diocesano “Dr. Alexis Carrel”
Nivel Superior

**ACUERDOS PARA LA ESCRITURA
ACADÉMICA**

Depto. de Orientación Educativa

Febrero de 2014

Presentación

La construcción del oficio de estudiante en el Nivel Superior es el eje que articula la Instancia de Ingreso y el posterior recorrido en todas las carreras del Instituto.

Ejercer el rol de alumno en el Nivel Terciario implica reconocerse parte de una comunidad específica, de una organización educativa con sus normas generales y sus autoridades. Implica además el recorrido siempre presente por el plan de estudios para poder situarse en los campos de la formación y del cursado.

Aprender a ser estudiante superior es aprender a ser protagonista del propio proceso de aprendizaje utilizando el pensamiento estratégico y la autoevaluación continua.

Pero aludir a la construcción del oficio de estudiante en los estudios superiores también significa atender a formas de lectura y de escritura propias del Nivel. El desafío de leer, escribir y comprender en el Terciario también debe enseñarse para que pueda aprenderse.

Es por eso que ofrecemos el siguiente material a manera de insumo para la clase. Se trata de dos textos breves que contienen pautas para presentar formalmente los trabajos escritos y para escribirlos. Estos materiales ya han sido consensuados entre todos los docentes y su función es la de servir de guía básica para la puesta en texto, al momento de presentar un trabajo práctico, por ejemplo.

La idea es que puedas disponer de estos apuntes y, en diálogo con el profesor, comiences a construir o continúes construyendo el oficio de aprender en nuestra Institución.

Desde el Departamento de Orientación Educativa, conjuntamente con toda la comunidad educativa, estamos dispuestos a ayudarte en ese sentido.

Depto. de Orientación Educativa
Febrero de 2014

REQUISITOS GENERALES PARA LA PRESENTACIÓN FORMAL DE TRABAJOS ESCRITOS

1-Página de títulos

La página de títulos es la primera impresión que recibe cualquier lector de un trabajo escrito. Por lo tanto debe ser clara y ordenada con la finalidad de situar a ese lector e invitarlo a leer. Incluye:

Instituto... Profesorado de... Curso... Asignatura /Taller/Seminario... Profesor....
Título del trabajo
Autor /Autores Lugar y fecha

2-Títulos internos, subtítulos

El título se centra en la página y no lleva punto.

Es importante que títulos y subtítulos sean cortos, claros y atractivos, que identifiquen lo que el lector va a encontrar, que contengan la palabra clave del tema y que sirvan para facilitar la ubicación de cada parte del texto.

3-Índice

Se puede encontrar al comienzo o al final del trabajo. Presenta de forma esquemática los contenidos. El título ÍNDICE se escribe con mayúscula en el centro de la hoja. Puede no ser necesario en trabajos breves.

4-Márgenes

Deben respetarse los márgenes en trabajos manuscritos. Para los realizados en computadora se sugiere: margen superior: 4cm; margen inferior: 2,5cm; margen izquierdo: 4cm; margen derecho: 1,5cm.

5-Tipo de letra y tamaño:

Estilo Times New Roman (usado en Ciencias Sociales), tamaño 12 o estilo Arial tamaño 11 (en computadora).

En los trabajos manuscritos la grafía debe ser clara y no puede intercalarse la cursiva y la imprenta.

6-Resaltados

Las expresiones importantes (títulos, subtítulos, palabras clave, etc.) pueden marcarse o resaltarse gráficamente con subrayado, **negrita**, *cursiva* o MAYÚSCULA.

Es conveniente no abusar de estas señales gráficas ni utilizarlas todas juntas en una palabra o frase, optar por una.

7-Párrafos

Suelen marcarse con un espacio interlineal doble o con una pequeña sangría al inicio (entre 1 y 2cm). No suelen mezclarse los dos sistemas (generalmente se aconseja la sangría cuando el interlineado es sencillo o 1,5cm). Tipo de alineación: Justificada.

En el caso de los trabajos manuscritos deberá utilizarse sangría.

8-Numeración de páginas

Es fundamental realizarla en los trabajos extensos. La página de títulos y el índice se cuentan para la enumeración, pero no se les coloca el número. Sí se coloca el número de página en la introducción, el cuerpo, la conclusión, bibliografía y anexos del trabajo.

Las hojas deben ser de tamaño uniforme (se sugiere A4).

Página de Títulos	ÍNDICE	Introducción
		3

9-Citas intratextuales

Las normas convencionales y éticas, y también las de la American Psychological Association (APA), señalan que todo lo que no sea propio de los investigadores debe ser citado, señalando el autor (o autores) y el año de la obra revisada, el que debe coincidir exactamente con la obra que aparece en la bibliografía.

Procedimientos a seguir para incluir una cita en el texto propio:

-Si se cita textualmente, se colocan comillas y se señala el número de la página de donde se extrajo.

Ejemplo:

Piaget y Vygotski son autores que abordan el desarrollo humano, ya que, como plantea Jean-Paul Bronckart (2010) “sus obras intentan dar una explicación genética sobre las propiedades actuales de las conductas humanas (p. 43).

Si son dos páginas, se pone (pp. 43-44).

También puede ser así:

“Sus obras intentan dar una explicación genética sobre las propiedades actuales de las conductas humanas (Bronckart, 2010, p. 43) Por eso Piaget y Vygotski son autores que abordan el desarrollo humano.

-Si la cita es mayor de tres renglones, se escribe sin comillas, con un marginado y un tipo de letra menor y con interlineado sencillo.

Ejemplo:

En casi todas las actividades del hombre está presente el juicio que es, a la vez, una capacidad compartida por todos los hombres.

Toda educación es formación de la facultad de juicio.

Podría decirse incluso que el rasgo central de una persona educada se manifiesta a través de la fuerza de su juicio. Una persona educada, capaz de juicio, es un ser capaz de atribuir sentido a la realidad (Bárcena, 1997)

-Si se omite el comienzo de la cita o el final, o ambos, se colocan puntos suspensivos.

Ejemplo:

Giroux (1993) piensa que “las escuela públicas deben ser definidas como esferas públicas democráticas...”

-Si la omisión se produce en el medio de la cita, se colocan puntos suspensivos entre paréntesis (...).

Ejemplo:

K. Egan, al igual que C. Davini, considera que en el ámbito académico prevalece una idea platónica de la educación:

Como un lugar aparte de la sociedad, un lugar dedicado a los conocimientos, las aptitudes y las actividades que tienen un valor perenne y que trasciende a las vicisitudes de la vida social del momento (...) el conocimiento se valora menos por su utilidad social que por su supuesto beneficio para la mente del estudiante. (Egan, 2000).

-Para señalar la fuente bibliográfica de la cita, se anotan el autor y la página entre paréntesis; después, en la bibliografía, el resto de los datos completos.

Ejemplos:

Romero (1993) señala que...

Romero y Arias (1994) entienden que...

-La primera vez que se hace la cita deben escribirse todos los autores (si son 5 o menos). Las siguientes veces se nombran uno o dos y se pone el apellido del primer autor y *et al.* si son 3 o más (*et al.*: en latín abreviado: "y otros").

Ejemplos:

/Primero la idea citada/ (Romero & Arias, 1994).

/Primero la idea citada/ (Romero, 1993).

Rosen et al. (1995) señalan que...

-Si son seis o más autores, la primera vez y las siguientes veces se pone el apellido del primer autor y *et al.*

Ejemplo:

Idea citada (Anijovich et al., 2010).

-Si se citan distintas obras relativas a una idea: (Romero, 1993; Saaverda, 1987) en orden alfabético.

-Si se quiere dar uno o dos ejemplos: (Véase, por ejemplo Romero, 1993; Saavedra, 1987) o (e.g., Romero, 1993).

-Si se cita a un autor citado en otro:

Alvarez (1985 citado en Jiménez, 1990) detectó que... /idea que se quiere citar/.

O /idea que se quiere citar/ (Alvarez, 1985 citado en Jimenez, 1990).

-Si existen dos obras citadas del mismo o mismos autores que tienen el mismo año:

(Dixon & Brown, 1990a) la primera obra citada.

(Dixon & Brown, 1990b) la segunda obra citada.

-Si se citan dos obras de autores con el mismo apellido (pero que son diferentes personas) del mismo año, se coloca la inicial del nombre para diferenciarlas:

Mergusen, Y. (1991).

10-Bibliografía

Debe ser confeccionada en estricto orden alfabético, según el apellido de los autores. Si hay más de un texto de un mismo autor, se pone en orden cronológico, desde el más antiguo al más nuevo. Si aparece una obra de un autor y otra del mismo autor pero con otras personas, primero se pone la del autor solo y luego la otra.

Siguiendo el sistema APA:

Libros

Apellido completo del autor, inicial(es) del nombre de pila (año). *Título* en cursiva (si tiene *subtítulo*, este se consignará también en cursiva después de un punto) (nombre y apellido del traductor si lo tiene, entre paréntesis) (número de edición entre paréntesis, si corresponde). Ciudad: Editorial.

Ejemplos:

Bosque, I (1990). *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.

García Negroni, M.M. Y Tordesillas, M. (2001). *La enunciación de la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.

Grimal, P. (1965). *Diccionario de mitología griega y romana* (pról. Charles Picard; trad. Francisco Payarols). Barcelona: Labor.

Kovachi, O. (1990-1992). *El comentario gramatical. Teoría y práctica I-II*. Madrid: Arco Libros.

Martínez de Sousa, J. (1995a). *Diccionario de lexicografía práctica* (2.ª edición). Barcelona: Bibliograf.

--- (1995b). *Diccionario de tipografía y del libro* (4.ª ed.). Madrid: Paraninfo.

Montolío, E. (coord.ª), Garachana, M. y Santiago, M. (2000). *Manual práctico de escritura académica*, volumen I, Barcelona: Ariel.

Montolío, E. (coord.ª) et al. (2000). *Manual de escritura académica* (3 vols.). Barcelona: Ariel.

Artículos de revista

Apellido completo del autor, inicial(es) del nombre de pila (año). "Título del artículo" entre comillas. *Título* de la publicación periódica en cursiva, volumen (número), páginas que comprende el artículo.

Ejemplos:

Ducrot, O. (2000). "La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica". *Revista Iberoamericana de discurso y sociedad*, 2 (4), 23-45.

García Negroni, M.M. y Hall, B. (en prensa). "Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas". *Boletín de Lingüística*.

Capítulos de libros

Apellido completo del autor, inicial(es) del nombre de pila (año). "Título del capítulo" entre comillas. El apellido completo y la inicial del nombre de pila del editor, organizador o compilador (ed./org./comp.) *Título* de la obra (páginas que comprende el artículo entre paréntesis). Ciudad: Editorial.

Ejemplos:

Ducrot, O. (2004). "Sentido y argumentación". En Arnoux, E y García Negroni, M.M. (coords.) *Homenaje a Oswald Ducrot* (pp. 359-370). Buenos Aires: Eudeba.

Gutiérrez Ordoñez, S. (1997). "Más pobre el sujeto ¿con? Preposición". *En La oración y sus funciones*. (pp. 95-140). Madrid: Arco Libros.

Hernanz, M.L. (1999). "El infinitivo". En Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2197-2356). Madrid: Espasa Calpe.

Ponencias en libros de Actas de Congreso

Apellido completo del autor, inicial(es) del nombre de pila (año). "Título del artículo" entre comillas. El apellido y nombres del/ de los compilador/es, *Título* de las actas del congreso en cursiva (páginas que comprende el artículo entre paréntesis). Tomo, Ciudad: Editorial.

Ejemplo:

Gutiérrez Ordoñez, S. (1978). "Visualización sintáctica. Un nuevo modelo de representación espacial". En VV.AA. (eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de Lingüística Funcional*(pp. 259-270). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Artículos periodísticos

Apellido completo del autor, inicial del nombre de pila (año, día, mes). "Título del artículo" entre comillas. El *nombre del periódico*, página(s) en la(s) que se encuentra el artículo.

Ejemplo:

Gregorich, L. (2009, 11 de noviembre). "Soñando con el 10 de diciembre". En *La Nación*, p. 21.

Fuentes electrónicas (libros)

Apellido completo del autor, inicial(es) del nombre de pila (año). *Título* del trabajo en cursiva [en línea]. Lugar: Editorial. Consultado día, mes y año en dirección URL.

Ejemplo:

Real Academia Española (1999). *Ortografía de la lengua española* [en línea]. Madrid: RAE. Consultado el 10 de noviembre de 2009 en [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/\(voanexos\)/arch9E7D58ED6C5CBB54C1256E670038B91C/\\$FILE/Ortografia.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/(voanexos)/arch9E7D58ED6C5CBB54C1256E670038B91C/$FILE/Ortografia.pdf).

Fuentes electrónicas (artículos)

Apellido completo del autor, inicial(es) del nombre de pila (año). "Título del trabajo" entre comillas. *Título* del trabajo en cursiva [en línea]. Lugar: Editorial. Consultado día, mes y año en dirección URL.

Ejemplo:

Korda, L. (2001, julio). "La fabricación de un traductor". *Translation Journal*, 5(3) [en línea]. Consultado el 10 de noviembre de 2009 en <http://accurapid.com/journal/17prof.htm>

BIBLIOGRAFÍA

Dalmagro, M.C. (2001). "Presentación formal". En *Lingüística aplicada a los procesos de lectura y de escritura*. (pp. 18-30). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

García Negroni, M.M. (2010). "Normas para la presentación de trabajos científico-académicos y universitarios". En *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. (pp. 783-806). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

.....

Otras fuentes consultadas:

-Información disponible en línea:

American Psychological Association. "Elaboración de bibliografía y citas según las normas de la American Psychological Association APA" [en línea]. Disponible en <http://emasf.webcindario.com/Normas_APA.pdf>.

-Apuntes y notas varias del Departamento de Orientación Educativa.

ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS: MONOGRAFÍA, INFORMES, ENSAYOS

Monografía

Aunque en algunos contextos la noción de monografía se usa en sentido amplio, su significado más extendido se refiere al análisis bibliográfico. Para que una monografía sea tal debe tratar un tema específico y, a partir de una adecuada consulta bibliográfica, ofrecer una estructura propia.

No se trata de una copia de fragmentos de distintos libros sino de una elaboración personal en la que se manifiesta el punto de vista propio sobre el tema que se ha elegido.

Confección

1-Selección del tema.

El tema debe ser preciso, bien determinado, específico. Será la idea central y el eje vertebrador del trabajo, servirá de guía y de control en la búsqueda y análisis.

Si el tema es dado por el profesor, se aconseja:

- Atenta lectura de la cuestión y diálogo con el docente para interpretar fielmente lo solicitado.
- Buscar los aspectos más estimulantes del tema dado, como incentivo que incremente la motivación para hacer el trabajo.

Si el tema puede elegirse, es útil:

- Pensar en temas que realmente le resulten interesante.
- Hablar con otros docentes o especialistas que le ayuden a determinar un tema.
- Repasar los programas de los distintos espacios curriculares con el fin de encontrar un tema.
- Consultar libros, manuales, enciclopedias, apuntes.
- Leer otras monografías.

Una vez determinado el tema es posible plantear subtemas, determinar desde qué ángulo se enfocará el escrito, exponer el propósito del trabajo, etc.

2-Selección de la bibliografía.

Una vez elegido el tema es fundamental la reunión del material bibliográfico. Para ello pueden consultarse los apuntes del espacio curricular, bibliotecas públicas, bibliotecas de la institución educativa, notas de clase o del docente, etc.

A los libros que van siendo consultados es importante realizarles una ficha bibliográfica en la que se anoten los datos necesarios para indicar, luego, las citas y las referencias a distintos autores con fidelidad.

3-Plan o bosquejo

Después de la lectura general de la bibliografía que se posee, es conveniente realizar un bosquejo tentativo que incluya las ideas que servirán de orientación para el

desarrollo del trabajo. El plan debe ser el producto de la reflexión y el conocimiento del tema propuesto.

Este plan tentativo, que probablemente sufra modificaciones, puede adoptar la forma de un esquema temático o un diagrama, o un cuadro sinóptico, indicando posibles títulos y subtítulos.

Este tipo de bosquejos pueden ser útiles porque permiten tener una síntesis inicial del trabajo y sirven de guía orientadora para la redacción.

4-Redacción del borrador

En base al bosquejo general se podrá redactar el primer borrador. La redacción respetará las normas de todo trabajo monográfico, pero tendrá el estilo particular de su autor.

El primer borrador dará inicio a una cadena de borradores y revisiones en los que el trabajo se irá corrigiendo, extendiendo, enmendando.

Los borradores deben ser una herramienta útil para el autor de la monografía, no necesitan ser especialmente prolijos ya que se trata de instancias de escritura en las que tachar, marcar, remarcar, unir con flechas párrafos distantes o realizar agregados en los márgenes es fundamental para la expresión clara de las ideas y la progresión temática.

A veces es conveniente dejar *descansar* el trabajo con borradores durante unos días, para volver a leer y corregir habiendo *tomado distancia* de lo escrito.

Igualmente importante es el diálogo con el profesor acerca de los borradores y la orientación del trabajo.

5-Redacción final

En la revisión previa de la redacción final (y durante la misma) es conveniente:

- Atender al ordenamiento y redacción de los párrafos.
- Constatar la presencia de una idea central en los párrafos y descartar aquellos que no aportan nada significativo.
- Utilizar párrafos cortos, con oraciones breves y concretas.
- Observar si existe concordancia en los tiempos verbales (los verbos suelen conjugarse en tercera persona).
- Evitar las ambigüedades y errores gramaticales usando un vocabulario claro y preciso.
- Usar hábilmente los signos de puntuación.
- Evitar el matiz afectivo o anecdótico o las expresiones de la cotidianidad.
- Releer varias veces para pulir imperfecciones y comprobar si lo que se escribió coincide con lo que se pensó.

Estructura

- ✓ Portada
- ✓ Índice general
- ✓ Introducción:

Ubica al lector en lo que está por leer.

- Anuncia el objetivo del trabajo presentando el tema.
- Precisa el problema en forma de interrogante al que la monografía dará respuesta.
- Indica las fuentes (bibliográficas y de otro tipo) que servirán para abordar la cuestión planteada, justificando su selección.
- Anticipa la idea central, la tesis que se fundamentará en el desarrollo.
- Prevé la estructura del trabajo, es decir, el orden de los subtemas que se tratarán.

✓ Desarrollo:

Sostiene una idea a partir del análisis de un conjunto de textos.

- Pasa revista a un conjunto de materiales bibliográficos sobre un tema, no sólo resumiendo lo que dicen sino estableciendo relaciones entre sí; el producto de estas relaciones debería poder sintetizarse en una afirmación o tesis acerca del tema y/o de los autores consultados.
- Argumenta a favor de una tesis, dando razones basadas en la bibliografía consultada. Expone y demuestra.
- Analiza la bibliografía consultada y responde a interrogantes fruto del trabajo en sí mismo o de la intervención del docente.

La razón de ser del *desarrollo* es mostrar al lector el razonamiento que lleva a sostener la postura asumida en el trabajo. Razonamiento fundado en lo que se ha leído, para lo cual han de incluirse las referencias de los textos que se mencionan, señalar qué dicen los autores sobre el problema o interrogante que se discute, comparar entre sí sus ideas, valorar el aporte de cada texto, enunciar y fundamentar la tesis defendida frente al problema tratado en la monografía, pudiendo incluir algún ejemplo o caso que ilustre, o alguna analogía con otro fenómeno.

✓ Conclusión:

Crea *sensación de cierre*, de trabajo acabado. Deja demostrado claramente lo que se planteó en la introducción y se expuso en el desarrollo.

- Sintetiza la tesis o idea central de la monografía y el argumento central en que se fundamenta.
- Evalúa lo planteado señalando alcances y limitaciones.
- Extrae implicaciones o elabora nuevos interrogantes originados a partir del trabajo.

✓ Referencias bibliográficas:

Muestra las fuentes consultadas.

- Lista la bibliografía consultada, ordenada alfabéticamente por el apellido del autor y siguiendo alguna de las convenciones existentes.

✓ Apéndice o anexos:

Contiene los cuadros estadísticos, fotografías, notas, figuras que son importantes pero no esenciales para la comprensión de la monografía. Este material ilustra e imprime valor al trabajo.

Lo expuesto acerca de la monografía se elaboró en base a los aportes de:

-Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-Apuntes varios de diferentes carreras de la Universidad Nacional de Córdoba.

Informe de lectura

El informe de lectura consiste en la exposición de un tema general a partir de información extraída de diversas fuentes, organizada en función de ciertos ejes temáticos específicos. La exposición supone la complementación o confrontación de las fuentes utilizadas a partir de la consideración de los diversos puntos de vista acerca del tema que allí se presentan.

En cuanto a la situación comunicativa en que se produce, en el ámbito académico el destinador escribe el informe de lectura para demostrar su conocimiento sobre un tema estudiado en el contexto de una materia.

En el informe de lectura predomina la función de informar, más que la de influir sobre el destinatario. A diferencia de los que sucede con la monografía, el destinador del informe no presente explícitamente un punto de vista propio sobre el tema que aborda. Se trata, entonces, de un texto de carácter explicativo, no argumentativo.

En cuanto al tema, el informe despliega contenidos temáticos que dependen de las fuentes consultadas y presenta los diversos puntos de vista sobre esos contenidos, destacando coincidencias y disidencias entre las fuentes. *Mientras que en estas fuentes hay o puede haber argumentación, el informe es, como ya se ha indicado, un texto básicamente explicativo.*

Con respecto a su estructura, el informe se organiza en tres partes textuales, introducción, desarrollo y conclusiones, cada una con características propias en relación con funciones comunicativas puntuales (por ejemplo, presentar el tema general, justificar el tema específico abordado, desplegar datos, comparar puntos de vista sobre un contenido, resumir la exposición, etc.). Además de estas tres partes, se incluye como paratexto, una sección de referencias bibliográficas, donde se presentan los datos precisos de las fuentes empleadas en la elaboración del informe.

Finalmente, en relación con el estilo, el informe suele tener las siguientes características:

- ❖ predominio de la 3ª persona o del nosotros “de autor” (“Este trabajo tiene como objetivo...”, “En este informe analizamos...”) y construcciones pasivas con se (“Se han consultado diversas fuentes...”);
- ❖ reformulación del texto fuente por medio del estilo indirecto o la reproducción de la fuente por medio de la cita; ambos procedimientos suponen el empleo de verbos que refieren a la enunciación, como afirmar, sostener, plantear, etc.;
- ❖ presencia de conectores que organizan la exposición (en primer lugar, por último), conectores lógicos (dado que, sin embargo), indicadores de contraste (a diferencia de, en cambio) y de coincidencia (al igual que, del mismo modo);

- ❖ predominio del presente, aunque, dependiendo del tema, puede haber secuencias en pasado cuando se presenta una anécdota o un caso particular, o cuando se dan los acontecimientos históricos de un hecho o una práctica;
- ❖ vocabulario adecuado a un registro formal.

Lo expuesto acerca del informe de lectura es textual de Gabriela Resnik (la cursiva es nuestra):

Resnik, G. y Valente E. (2009). "Producción de un informe". En López Casanova, M. (comp.) *La lectura y la escritura en el trabajo en taller. Aspectos metodológicos*. (pp. 81-82). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ensayo

Es un tipo de texto argumentativo, que presenta una organización general de sus contenidos que responde a la superestructura siguiente: introducción, desarrollo, conclusión.

Hay distintas modalidades, las cuales deberán adecuarse al tipo de escrito solicitado por la institución o el docente a cargo y a las características de los objetos de estudio. (...) solamente nos detendremos a realizar una caracterización general de algunos tipos más empleados (...). En general, el término ensayo remite a un escrito de carácter menos objetivo y con menos exigencias formales que otros textos académicos.

Podemos distinguir:

1-El ensayo de argumentación o discusión:

Expone, sin agotar, una opinión del autor a propósito de un determinado tema. La extensión, su rigor y la intención polémica o informativa, varían de un autor a otro.

Es una condición que presente rigor de pensamiento y construcción clara que refleje el orden lógico de las ideas. Como toda argumentación su objetivo es defender una postura, persuadir o lograr un cambio en el receptor.

Algunas pautas previas, para producir un ensayo de argumentación:

- comprender el tema y delimitarlo;
- estudiar e inventariar el tema;
- seleccionar ideas y bibliografía para realizar correspondencia entre nuestras ideas y las ajenas, juzgarlas y extraer de la comparación con las propias, nuevas ideas que fundamenten la tesis propuesta.

En cuanto a la estructura del ensayo es conveniente desarrollar un plan detallado que contemple las siguientes partes:

- Introducción: definición del problema y enunciación del tema.
- Argumentación: ideas principales y secundarias, ordenadas lógicamente. En el desarrollo se anuncian las objeciones y se agregan ejemplos o pruebas para rebatir o fundamentar la tesis propuesta.

-Conclusión: se vuelve a la tesis principal y se demuestra su validez.

Es importante también la correcta utilización de las referencias bibliográficas y las pautas generales de formato.

2-El ensayo explicativo:

Supone la reformulación de estudios producidos por investigadores, en el área de las ciencias o de las humanidades, con el objeto de informar acerca de las últimas investigaciones realizadas sobre un tema determinado.

En general, se estructura sobre dos ejes: un problema y una solución, complementados por una presentación de la situación en la que se inscribe el problema y por una conclusión acerca de lo planteado.

Tiene un carácter descriptivo y explicativo. El destinatario es un público que conoce el tema o el área abarcativa del tema. La estructura es la siguiente:

-Presentación: definición del problema y enunciación del tema. En este tipo de ensayo, en la introducción suelen aparecer preguntas retóricas, que el autor supone que son las que se formula el lector, por eso se las ubica en el inicio, aunque, eventualmente, pueden aparecer en la explicación e incluso en la conclusión.

-Explicación: enunciación de las ideas sobre el tema. Exposición del problema.

-Conclusión: resume o sintetiza las ideas enunciadas y, en general, el autor no expone su postura personal.

También se lo denomina “ensayo de divulgación”. Para producirlo, hay que considerar las siguientes pautas:

-Delimitar el tema: este debe ser puntual, debe ser de actualidad y de interés para determinada área de estudios, ya que la función de un ensayo explicativo es informar sobre los últimos avances en la materia.

-Seleccionar las ideas y bibliografía sobre el tema.

-Dar a las ideas un orden lógico.

3-El ensayo crítico:

Actualmente muy solicitado como trabajo final para seminarios de grado y /o posgrado, este tipo textual no presenta características que lo diferencien de todo tipo argumentativo o expositivo. Lo importante es la postura crítica personal con respecto al tema seleccionado, el análisis objetivo de la bibliografía sobre la problemática y la correcta organización de las ideas.

Responde a la superestructura del texto argumentativo científico con el agregado, en las conclusiones o en el desarrollo, del análisis crítico (juicio personal) sobre el tema planteado.

Es aconsejable que se sigan las pautas de formato, sistema de citas y confección de bibliografía según los criterios acordados por la institución.

Lo expuesto acerca del ensayo es textual de María Cristina Dalmagro:

Dalmagro, M. G. (2007). "Anexo". En Cuando textos científicos se trata... Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas. (pp. 109-111). Córdoba: Comunicarte.

Consideraciones finales

Hasta aquí tres tipos textuales usuales en el ámbito del Nivel Superior, que implican extensión variable, consulta de fuentes bibliográficas (y/o de otra índole) y tiempo para su elaboración más allá de la clase.

Para producir un ensayo, una monografía, un informe de lectura u otro texto académico es conveniente llevar a cabo un proceso de escritura que permita la planificación y revisión del trabajo. En este sentido se vuelve fundamental manejar con habilidad el tiempo para escribir el texto y consultar al docente.

Los géneros caracterizados en estas páginas tienen sus particularidades, sin embargo serán los espacios curriculares, según sus intereses disciplinares y didácticos, los que terminarán de precisar su escritura.

En el caso del ensayo, por ejemplo, es probable que en la carrera de Lengua y Literatura adopte otras formas o se consideren otros aspectos. Ensayo en ese caso puede traducirse como hipótesis de lectura en torno a un tema o una obra determinada, en el que la libertad del autor sea mucho mayor.

Pensado de este modo, el ensayo se convierte en un texto que revela siempre una tesis personal, una originalidad creadora que no necesita ajustarse forzosamente a la rigurosidad de una estructura, ni exige pruebas para sustentar opiniones.

Esta manera de entender el ensayo implica adoptar un estilo diferente del frío lenguaje científico, más cercano a la digresión y la recuperación personal del andamiaje de citas, notas y autores leídos. Más que buscar la cita textual, el autor se apoya en ella o en las posturas ajenas para abordar la polémica.

La argumentación que sostiene la postura o tesis no pretende exactitud matemática sino que, producto de la introspección del que escribe, favorece la fluctuación, el vaivén entre el rigor lógico y la dispersión literaria.

Los aspectos retóricos se vuelven importantes. Las formas de decir valorizan lo que se dice, y lo que se dice nunca está totalmente dicho, acabado, terminado; pues es producto de la expresión de un yo que hace uso de analogías, paradojas, anécdotas, metáforas con las que sostiene sus argumentos.

Así entendido, el ensayo se vuelve tal vez un híbrido entre lo académico-científico y lo literario.

Última insistencia

La escritura es un proceso que requiere un tiempo, un espacio y dedicación. Por eso recomendamos siempre ante un desafío de escritura académica:

- Dialogar fluidamente con el docente que solicita el trabajo.
- Planificar las etapas de escritura.
- Poner especial cuidado en la selección y/o abordaje del tema.
- Buscar la información necesaria y consignar los datos bibliográficos que después puedan respaldar algún tipo de cita o inclusión de voces que permita la polifonía en el texto.
- Organizar la información que se ha conseguido. Leerla cuidadosamente, jerarquizarla, sintetizarla, encontrar sus vinculaciones y los aportes que puede brindar al enfoque personal sobre el tema.
- Trabajar con borradores en diálogo reiterado con el docente y los compañeros de clase.
- Revisar y corregir el borrador final para realizar *reajustes* y reformulaciones si es necesario. Si bien se puede revisar constantemente mientras se escribe, es bueno hacerlo cuando se ha terminado la escritura o una etapa de la escritura total. No se puede revisar todo de una vez. El texto debe revisarse a través de miradas sucesivas que permitan reparar inconsistencias del orden ortográfico, gramatical y de coherencia y cohesión o relación entre los párrafos y oraciones.
- Cuidar los aspectos formales y la presentación.

Introducción:

He vuelto a casa y estoy solo frente al texto que necesito estudiar. Antes estuve en clase, escuché una explicación, consulté algunas dudas; pero ahora estoy en casa, frente al texto. En el aula, el profesor relacionó esto que debo estudiar con otros autores y otros textos, ilustró con ejemplos y analogías; yo escuché y entendí, entendí perfectamente todo o casi todo... no es difícil.

Incluso tomé notas de las explicaciones, las repasé, usé flechas e indicadores al margen, hasta pude destacar con rojo lo que me pareció fundamental. Ahora estoy sentado en mi casa, frente al texto, solo, y tengo que estudiar.

No es difícil. Las dudas fueron consultadas en clase, al menos las que me animé a preguntar, y entendí. Cuando el profesor lo explicó me pareció fácil, sé que no es difícil, es cuestión de estudiar. Eso mismo le dije a mi compañero en el aula, al salir, después de completar los apuntes entre los dos e intercambiar ideas, “no es difícil viste, es ponerse a estudiar nomás...”

Ahora estoy en casa, solo, frente al texto, solo: “no es difícil, me digo” y leo de nuevo los apuntes que tomé... “no es difícil, insisto en decirme” y después no sé cómo estudiar.

Eje I: El quid de la cuestión

La cuestión es organizarse y ser amistoso, sentarse frente al libro o las fotocopias que hay que estudiar y dejar que se presenten: quién es el autor, qué sé del autor, para qué habrá escrito el texto, qué tema desarrollará, que pistas brinda el paratexto acerca del texto.

En este momento la toma de apuntes en clase y la escucha atenta de la explicación del profesor se presentan como ayudas inmediatas para la lectura y la comprensión.

Ahora lo importante es leer. Como se ha manifestado en el “Módulo de Comprensión”, la lectura está determinada por el propósito o la consigna asignada. Los consejos que siguen (este cuadernillo sí da consejos) te ayudarán especialmente cuando el propósito sea leer para estudiar el texto; ya sea para rendir un parcial o examen, por ejemplo.

Lectura

En primer lugar se recomienda leer el texto completo antes de subrayar la idea principal; aunque parezca que se pierde tiempo, en realidad, se lo gana. Porque al leer el texto completo o el capítulo completo del texto es posible determinar el tema, cuestión fundamental para la comprensión. No es posible entender ni aprender un texto determinado si no se puede especificar cuál es su tema; o sea de qué trata ese texto.

Además, si se comienza por leer y subrayar lo que se considera importante de una vez, puede ocurrir (y ocurrirá) que, por no haber hecho una lectura anterior se marquen como principales cuestiones que son secundarias o se marque como principal una idea del primer párrafo que está mucho mejor desarrollada en el quinto párrafo, con lo cual todo el texto terminará subrayado; fundamentalmente cuando la mayor parte de la información es nueva y todo parece importante.

Subrayado de ideas principales y tema del texto

El tema de un texto constituye su idea fundamental.

El subrayado de ideas principales consiste en remarcar las ideas esenciales de un texto de tal modo que, quedando resaltadas gráficamente, se favorezca una mejor y más rápida comprensión.

La idea principal surge y está siempre vinculada al tema del texto.

Entonces sabiendo cuál es el tema pueden diferenciarse las ideas más importantes de un párrafo y las más importantes del texto. Esto es, generalmente cada párrafo tiene ideas que son importantes; pero puede suceder que un párrafo no contenga ninguna idea principal respecto del **tema** del texto.

Las ideas secundarias amplían la información brindada por la idea principal y sirven para completar, justificar, explicar, etc., la idea principal.

El proceso habitual consiste en:

Leer de modo completo el texto en cuestión para intentar comprenderlo.
Identificar el tema central del texto.

Subrayar las ideas principales que pueden encontrarse al comienzo, en el desarrollo o al final de los párrafos, según el caso. Puede suceder además, que la idea principal se desprenda de varias oraciones o haya que deducirla de todo el párrafo.

Resulta útil además, agregar notas y comentarios al margen; así como signos de exclamación o de interrogación para marcar cuestiones interesantes o dudas. También el uso de flechas se vuelve relevante para hacer visibles las relaciones entre los párrafos, por ejemplo.

Aclaremos, que no oscurece

El proceso antes descrito puede llevarse a la práctica, por ejemplo así (se utilizará un texto muy sencillo para privilegiar la claridad del proceso). **Leé sólo el título y seguí el proceso a partir del ítem 1).**

La abeja: “un insecto laborioso”

Es común que en cualquier granja haya abejas. Estos animalitos fabrican incansablemente miel y cera.

Unos cuantos cajones o colmenas, colocados en un lugar tranquilo de la granja, bastan para albergar a otros tantos ejemplares.

Cada enjambre está formado por numerosas abejas. Podemos distinguir tres tipos: la reina o hembra capaz de poner huevos; las obreras o hembras que no ponen huevos y los zánganos o machos.

Las abejas obreras son las que realizan todos los trabajos: fabrican los paneles, recolectan el polen y el néctar de las flores, elaboran la miel, limpian la colmena y la defienden contra los intrusos: hormigas, polillas.

Como todos los insectos, la abeja posee seis patas, tiene cuatro alas membranosas, que le permiten volar muy bien. Las obreras y la reina tienen un aguijón con el que se defienden de sus enemigos.

Si observamos el par posterior de patas de la abeja obrera, notaremos una pequeña depresión o hueco, el canastillo donde depositan el polen. Es muy frecuente observar que las obreras llevan en este sitio dos pelotillas amarillas o blanquecinas: están formadas por el polen recogido en la visita a las flores y que luego utilizarán en su alimentación.

La abeja es un insecto social. La reina vive de tres a cinco años; los zánganos, una estación; las obreras de dos a tres semanas, y únicamente las que nacen al final del verano invernan en la colmena, listas para trabajar en la próxima estación.

Mocolini, Armando. Competencias para un Estudio Eficaz. Córdoba, Editorial Brujas, 2006.

1) Primero leo el título y doy un vistazo rápido al texto, no para leerlo sino para ojearlo.

La abeja: “un insecto laborioso”

Me pregunto ¿qué sé de la abeja?: Sé que es un insecto volador, que fabrica miel, que muchos productos que se consumen a diario derivan de la miel y de materia prima producida por las abejas. Sé que viven de a miles en enjambres. Que el hombre las ha domesticado de alguna manera a través de la apicultura. Sé que se comunican entre sí y actúan como una comunidad al mando de una reina única. Creo que las obreras son las que trabajan más arduamente y creo que por eso y por ellas el título las describe como “insectos laboriosos”.

Recuerdo la película “Abejas asesinas” que, en una época fue muy conocida y eso me hace acordar también que así se denomina a una especie africana de estos insectos, por lo cual deben existir otras especies, muchas, quizás.

Me pregunto ¿qué me gustaría saber; qué creo que dirá el texto acerca de las abejas?: Me gustaría saber qué otros productos fabrican además de la miel. Supongo que el texto puede describir los distintos tipos de abejas y sus funciones en la colmena. Me gustaría saber si todas las abejas tienen aguijón y si es verdad que al hincarlo en la piel de quienes las molestan, mueren. No recuerdo las características básicas de su cuerpo, no sé bien si tienen cuatro o seis patas, por ejemplo y me gustaría saberlo. Tampoco sé cuánto viven.

Tal vez el texto describa la organización social de las abejas con cierta precisión, aunque lo dudo porque parece un texto muy breve para ello. Veo que el texto no ha sido sustraído de una enciclopedia de animales ni de un manual de biología o zoología, sino de un libro que, por el título (“Competencias para un estudio eficaz”), pienso que busca brindar herramientas para mejorar la manera de estudiar. Es probable que por eso, atendiendo a eso, el texto haya sido creado por el propio autor de ese libro con la finalidad de utilizarlo como ejemplo para un propósito de enseñanza; de ahí proviene, tal vez, la simpleza y brevedad del escrito.

2) Ahora leeré el texto completo para ver si responde a mis interrogantes e ideas previas o si habla de otra cosa. De esa manera podré determinar el tema del texto. (Leé el texto completo).

Después de haber leído confirmo algunas cuestiones y veo que el texto da respuesta a algunos interrogantes que me había planteado; pero no a todos.

En realidad y por la brevedad, como lo había supuesto, el escrito no puede pormenorizar ningún rasgo de la vida de las abejas, sólo las presenta de manera general y las describe. Entonces ¿qué me brinda el texto? ¿Me ofrece descripción, información y algunas explicaciones? ¿Tiene dibujos, o algún otro elemento paratextual, además del título? ¿Ayudaría que los tuviera?

¿Puedo determinar el tema? Sí. El texto habla de la abeja. En este caso el título coincide con el tema del texto. Pero... ¿por qué el tema es la abeja y no “un insecto laborioso” que es lo que está entre comillas y parece un rasgo importante? Sucede que aunque tenga comillas se trata justamente de un rasgo que el autor ha juzgado fundamental para calificar a la abeja, pero el texto completo habla de la abeja; no de los insectos laboriosos, entre los que podría encontrarse también la hormiga, por ejemplo.

3) Ahora que sé cuál es el tema y de qué trata el texto, puedo marcar los aspectos más importantes.

Para marcar la idea principal puedo preguntar a cada párrafo y preguntarme “¿qué dice este párrafo acerca del tema? O sea, ¿qué dice este párrafo acerca de la abeja? La respuesta a esa pregunta podrá guiarme para marcar la idea principal.

P.1: habla de los productos que fabrica la abeja: miel y cera.

P.2: habla del lugar donde habitan: cajones o colmenas.

P.3: habla de los tipos de abeja: reina, obreras y zánganos.

P.4: habla de las actividades de las abejas obreras.

P.5:menciona características físicas de la abeja.

P.6:describe las patas posteriores de la abeja obrera y su utilidad.

P.7: brinda información acerca del tiempo de vida de las abejas.

La abeja: “un insecto laborioso”

Es común que en cualquier granja haya abejas. Estos animalitos fabrican incansablemente miel y cera.

Unos cuantos cajones o colmenas, colocados en un lugar tranquilo de la granja, bastan para albergar a otros tantos ejemplares.

Cada enjambre está formado por numerosas abejas. Podemos distinguir tres tipos: la reina o hembra capaz de poner huevos; las obreras o hembras que no ponen huevos y los zánganos o machos.

Las abejas obreras son las que realizan todos los trabajos: fabrican los paneles, recolectan el polen y el néctar de las flores, elaboran la miel, limpian la colmena y la defienden contra los intrusos: hormigas, polillas.

Como todos los insectos, la abeja posee seis patas, tienen cuatro alas membranosas, que le permiten volar muy bien. Las obreras y la reina tienen un aguijón con el que se defienden de sus enemigos.

Si observamos el par posterior de patas de la abeja obrera, notaremos una pequeña depresión o hueco, el canastillo donde depositan el polen. Es muy frecuente observar que las obreras llevan en este sitio dos pelotillas amarillas o blanquecinas: están formadas por el polen recogido en la visita a las flores y que luego utilizarán en su alimentación.

La abeja es un insecto social. La reina vive de tres a cinco años; los zánganos, una estación; las obreras de dos a tres semanas, y únicamente las que nacen al final del verano invernan en la colmena, listas para trabajar en la próxima estación.

4) Con los aspectos más importantes puedo reelaborar el texto con mayor brevedad.

La abeja

Existen tres tipos de abeja: la reina, que vive de tres a cinco años; las obreras, que viven de dos a tres semanas y los zánganos, que viven una estación.

Las obreras realizan todos los trabajos, fabrican miel, cera y limpian la colmena. Además en el par posterior de patas, el canastillo le sirve para transportar el polen del que se alimentan.

Todas las abejas poseen seis patas y cuatro alas y las obreras y la reina cuentan con un aguijón como defensa.

Para ver si se ha aclarado...

Leé los textos que se presentan a continuación siguiendo los pasos sugeridos en el ejercicio anterior. Leé primero el título y pensá, anticipá de qué creés que tratará cada texto. Luego, leé el texto completo para corroborar o ampliar tus hipótesis y determinar cuál es el tema. Finalmente marcá la idea principal mediante el subrayado.

Las maravillosas acróbatas de la costa patagónica

Son bien criollas, se las llama toninas overas y habitan todas las costas patagónicas.

Su forma es como la de los delfines, presentan cabeza, cola y aletas muy negras, lomo y garganta blancos.

Acostumbran a nadar junto a los botes y los barcos ofreciendo a los tripulantes todo tipo de acrobacias. Nadan a gran velocidad en distintos estilos, incluso de espaldas o haciendo tirabuzones. Son capaces de fingir que van a llevarse por delante el barco, para evitarlo a último momento.

Son gregarias y muy sociables: permiten que los delfines las acompañen y se llevan bien con los leones marinos.

Son temidas por los calamares, pejerreyes, sardinas fueguinas y anchoas australes, que forman parte de su apetitoso menú.

Cazan en grupos, rodean a la presa (ejemplo: un banco de calamares); luego acorralan a la presa contra una pared natural o contra el casco de un buque, y proceden a tomar su alimento de a una.

Sus mayores enemigos son la orca y el hombre.

Las prácticas pesqueras han disminuido considerablemente la población de toninas. Sucede que han sido cazadas para ser amaestradas en los acuarios o se han enredado y muerto en redes para otras especies.

Las mareas

Muchas veces habrás observado, al caminar por la playa, la huella de las aguas que han mojado la arena durante la noche. Estas variaciones del nivel del mar durante el transcurso de un día es lo que conocemos como mareas. Diremos que hay marea alta cuando las aguas avanzan hacia la tierra y marea baja o reflujo cuando éstas se recogen hacia el interior del océano.

Isaac Newton, en el siglo XVIII, comprobó que los astros atraen las aguas de los océanos y que esta atracción aumenta según el tamaño del astro y en este caso, su cercanía, a la Tierra. La Luna, nuestro satélite, es el astro más cercano y, por lo tanto, responsable en gran medida de este fenómeno que llamamos marea. Cada vez que la Luna, en sus movimientos alrededor de nuestro planeta, pasa por encima del mar, en esa región se produce marea alta: el agua es atraída por la Luna subiendo su nivel y cubriendo una mayor cantidad de costa.

Por ejemplo, si a media noche la luna se encuentra sobre las costas de Europa, producirá una elevación del nivel del mar a lo largo de la costa. En cambio, la zona del Pacífico, que a esa misma hora no experimenta la influencia de la Luna, se encontrará en marea baja.

En situaciones especiales, se suma en un mismo punto la atracción de la Luna y la atracción del Sol, produciéndose lo que se conoce como mareas vivas.

Reforma del Estado en América Latina

En las últimas décadas, profundos cambios políticos-institucionales han modificado la relación entre el Estado y la sociedad. Estos cambios fueron acompañados de transformaciones en algunos instrumentos jurídicos y en las estructuras administrativas, para poder atender a los nuevos roles del Estado.

La reforma del estado comprende diversos aspectos, entre los que se destacan: la descentralización, la desregulación, y la privatización.

La descentralización política y administrativa implica el traspaso a las provincias (o Estados, según los países) y a los municipios, de funciones y atribuciones que estaban centralizadas por el Estado nacional. Un ejemplo es la transferencia a las provincias argentinas de las escuelas que estaban bajo la administración nacional. En otros casos, tareas que desarrollaban los gobiernos provinciales fueron delegadas a los municipios. Tal fue el caso del traspaso de la responsabilidad sobre los servicios urbanos (cloacas, agua potable), en los municipios colombianos, que analizaremos más adelante en este mismo capítulo. En general, se vincula la experiencia descentralizadora con una mayor participación de la sociedad local y mayores posibilidades de gestionar sus asuntos de manera democrática.

La desregulación supone la supresión de controles y restricciones para el desarrollo de ciertas actividades económicas. Un ejemplo en este sentido lo constituye la desregulación del sistema de ómnibus urbanos de Santiago de Chile, que vimos en el capítulo 7. Asimismo, la desregulación alcanza el mercado laboral, con la generalización de nuevas modalidades de contratación de personal y un nuevo régimen laboral en materia de estabilidad y de beneficios sociales (vacaciones, indemnizaciones, licencias, asignaciones familiares).

Un tercer aspecto es el traspaso a manos privadas de empresas de bienes y servicios públicos. Este proceso, denominado privatización, no significa un retiro total del Estado de estas actividades. En muchos casos, el Estado retiene una parte de las acciones de estas empresas; y además, se han creado entes reguladores que tienen como objetivo principal el control de las condiciones de prestación de los servicios públicos por parte de las nuevas empresas prestatarias.

Reelaborando...

Recordá que, ahora que has determinado las ideas principales, podés reelaborar cada texto con la intención de reducir el texto base si alterar su sentido. Esa reducción podrá considerarse una síntesis o un resumen en función de ciertos aspectos que se tienen en cuenta para la reelaboración (aunque no todos los teóricos coincidan al respecto, para algunos, no hay verdaderas diferencias entre sintetizar y resumir) y se optará por una u otra manera en función del texto que debe reducirse específicamente.

En el caso del texto “La abeja”, se obtuvo una síntesis ya que se alteró el orden de la información con respecto al texto base.

En líneas generales, aquellos autores que encuentran diferencias entre resumir y sintetizar explican que:

El **resumen** es un sumario de un texto ajeno, que se reduce respetando las palabras y el estilo del autor. Su función consiste en hacer comprensible, con menos extensión, el pensamiento escrito por otro.

Se necesita:

- Reducir lo más posible la extensión del texto original. -Reproducir con fidelidad el pensamiento del autor originario.
- Contener solamente lo esencial de las ideas o temas del texto original.

-Respetar la secuencia lógica de las ideas o hechos primitivos, así como su relativa importancia.

-Escribir con claridad y precisión.

-No expresar ideas propias, puesto que el pensamiento resumido es el ajeno. -

Redactar en tercera persona.

-Evitar los diálogos del texto original, las ideas repetidas y la adjetivación innecesaria.

La **síntesis** es también una reducción del texto original, partiendo de las ideas principales de dicho texto. Pero a diferencia del resumen, no se respetan necesariamente las palabras ni el estilo del autor. Una vez leído el texto y reconocidas las ideas más importantes, se pueden alterar no sólo las palabras del autor, sino también el orden en que éste fue presentando los temas y subtemas; aunque no se expresa la opinión personal.

La síntesis exige, tal vez, mayor nivel de elaboración que el resumen, porque se necesita captar lo esencial del texto y poder reelaborarlo o construir un nuevo texto que se refiera al primero.

Además, las síntesis pueden ser de distinto tipo. La más común es la síntesis propiamente dicha, la que se redacta. Pero hay otras muy utilizadas: enumeraciones (o listado), cuadro sinóptico, diagramas, esquemas, gráficos, tablas, cuadro, mapa conceptual, entre otros.

A ver, a ver...

La propuesta es hacer una Síntesis con el texto “Las Mareas”; un Resumen con el texto “La Reforma del Estado en América Latina” y que escribas al lado de cada párrafo del texto “Las maravillosas acróbatas de las costas patagónicas”, una palabra clave que lo sintetice.

Para ejercitarse más...

Dados los siguientes párrafos, marcá en ellos la idea principal:

1-El sol es la causa fundamental de la vida en la tierra. Sin su calor, que la tierra recoge en forma mínima, nuestro planeta poco se diferenciaría de tantos cuerpos muertos que se deslizan a través del espacio.

2-El número de esclavos había alcanzado cifras extraordinarias durante la época de las grandes guerras, por lo tanto formaban la base de la sociedad romana. Este número disminuyó en los tiempos del imperio, en parte debido a la manumisión, es decir a la liberación y en parte al cese de las grandes guerras de conquista.

3-Ustedes integran un grupo familiar, también forman parte de un colegio, una escuela, viven agrupados en una ciudad, luego podrán integrar una sociedad deportiva (un club), política (un partido político), de índole religiosa, cultural, comercial, etc. En ese vivir con los demás, cada uno de nosotros integramos o formamos distintos grupos o tipos de sociedad.

Destacá las palabras clave en el siguiente texto y construí con ellas un cuadro sinóptico:

Función y clasificación de los huesos

Teniendo en cuenta sus funciones, los huesos son: cortos, planos y largos. La forma es, entonces, dependiente de la función.

Un hueso corto es aquél cuyas estructuras están preparadas para recibir y soportar presiones. Por eso su forma es generalmente cuboide. Encuéntanse huesos cortos en las partes del cuerpo que, requiriendo de gran resistencia, gozan de movimientos varios, pero reducidos en cuanto a su amplitud, por ejemplo, en la columna vertebral (vértebras) y en el tarso (calcáneo y astrágalo).

Un hueso plano es el que está estructurado para delimitar cavidades. Por eso interviene en la constitución de cavidades que sirven de receptáculo a otros órganos, por ejemplo, en el cráneo y en la pelvis.

Huesos largos son los que están estructurados para actuar como brazos de palanca. No interesa su longitud, pequeña o grande, ya sea como la de una falange o de un fémur, pero todos ellos están estructurados para cumplir la finalidad funcional ya preestablecida. Los huesos largos se encuentran en las extremidades (húmero y fémur).

Dembo, Alberto. "Anatomía y fisiología" en Estudio del cuerpo humano, Editorial Cesarini Hnos., Buenos Aires, 1971, p.48.

Eje II: Cómo graficar lo comprendido

Sintetizando información...

Otra opción para sintetizar un texto es utilizar cuadros y esquemas. A continuación se exponen los más utilizados, reconociendo la imposibilidad de un abordaje y enseñanza pormenorizado durante el C.U.I. pero presentando cuestiones básicas para que sirvan de apoyo cuando, durante el año, se profundice en cada cuadro o esquema según la necesidad y el espacio curricular determinado.

Cuadro comparativo

Comparar es establecer semejanzas y diferencias entre dos o más elementos, ideas, procesos o hechos considerados bajo el mismo criterio, al mismo tiempo.

La comparación se completa, como proceso intelectual, cuando al finalizar se extraen conclusiones.

Supone:

- Elementos a comparar (que deben ser comparables y significativos para el área en cuestión).
- Establecer semejanzas y diferencias.
- Utilizar criterios (perspectivas o parámetros a la luz de los cuales se hace la comparación).
- Establecer conclusiones (afirmaciones generales que se desprenden de una valoración directamente ligada a la comparación realizada. Exige ver globalmente a la comparación, hacer un proceso intelectual sintético).

Graficación:

t.	Criterio/variable/carac	Elemento 1	Elemento 2	Elemento 3
	a-			
	b-			
	c-			
	d-			
Conclusión (retomando una mirada global sobre semejanzas y diferencias)				

Si no existe la columna "criterio", se trata más bien de un cuadro de *yuxtaposición de ideas*; dado que, sólo se listan aspectos al lado de otros aspectos más o menos ordenadamente:

Elemento 1	Elemento 2	Elemento 3

Puede establecerse comparación a partir de este cuadro, sin embargo, la ausencia de variable, no permite la explicitación del criterio que articula la comparación.

Mapa semántico

Los mapas semánticos son una estructuración categórica de información representada gráficamente.

El mapa semántico está basado en los procesos de comprensión de la inteligencia humana. La comprensión puede considerarse como un proceso activo en el que los lectores interpretan lo que leen de acuerdo con lo que ya saben sobre un tema, construyendo de esta forma puentes entre lo nuevo y lo ya conocido.

Según esta teoría, todo aquello que se experimenta y aprende se almacena en el cerebro en redes o categorías denominadas esquemas. Estos esquemas son incompletos y se están desarrollando constantemente y reestructurando a medida que el sujeto recibe mayor información.

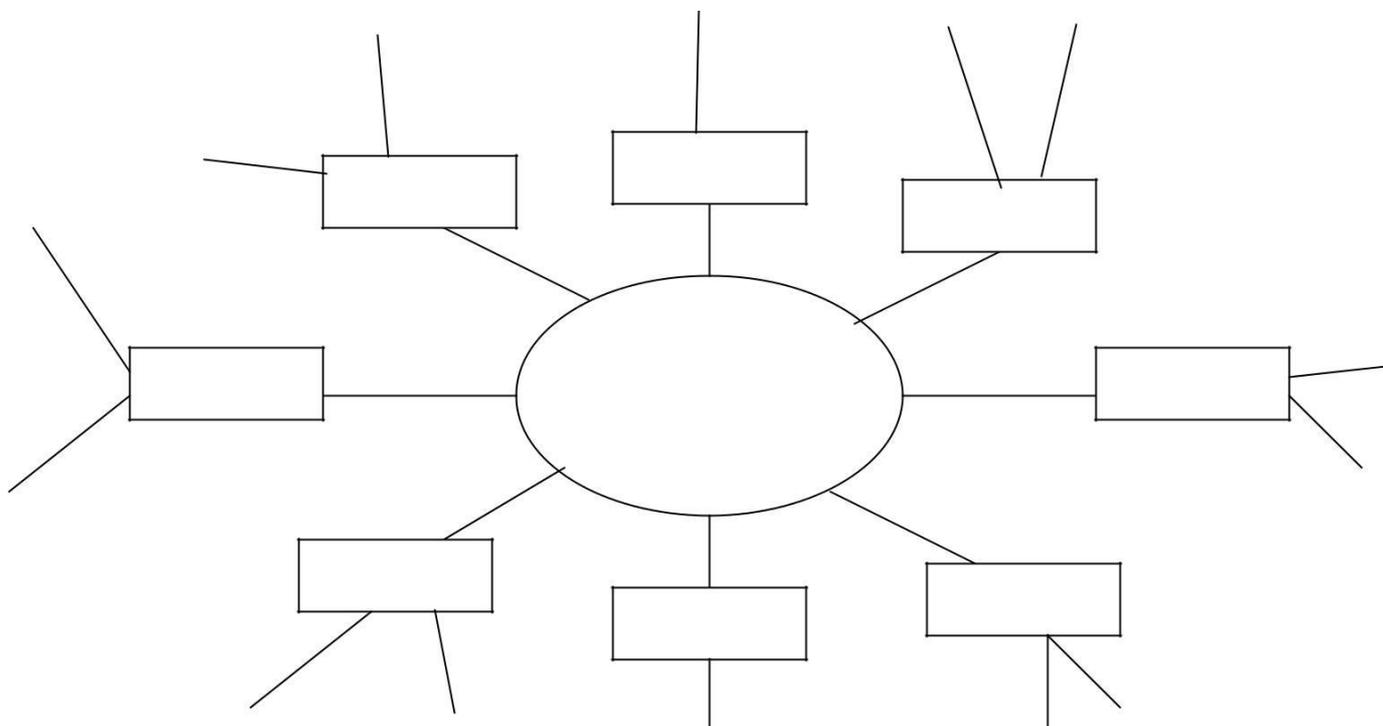
Sólo teniendo en cuenta lo anterior podrá entenderse que el mapa semántico posee las siguientes aplicaciones:

Para el desarrollo del vocabulario: Se puede utilizar como manera de relacionar palabras y significados: familias de palabras, campos semánticos.

Para la etapa anterior y posterior a la lectura: Se puede utilizar para introducir las palabras claves del texto que se va a leer o, una vez leído, puede ayudar a relacionar el nuevo vocabulario específico del texto.

Para el desarrollo de estrategias de estudio: Ayuda a dirigir el procesamiento de un texto y permite partir de un concepto central (centrado) hacia categorías secundarias.

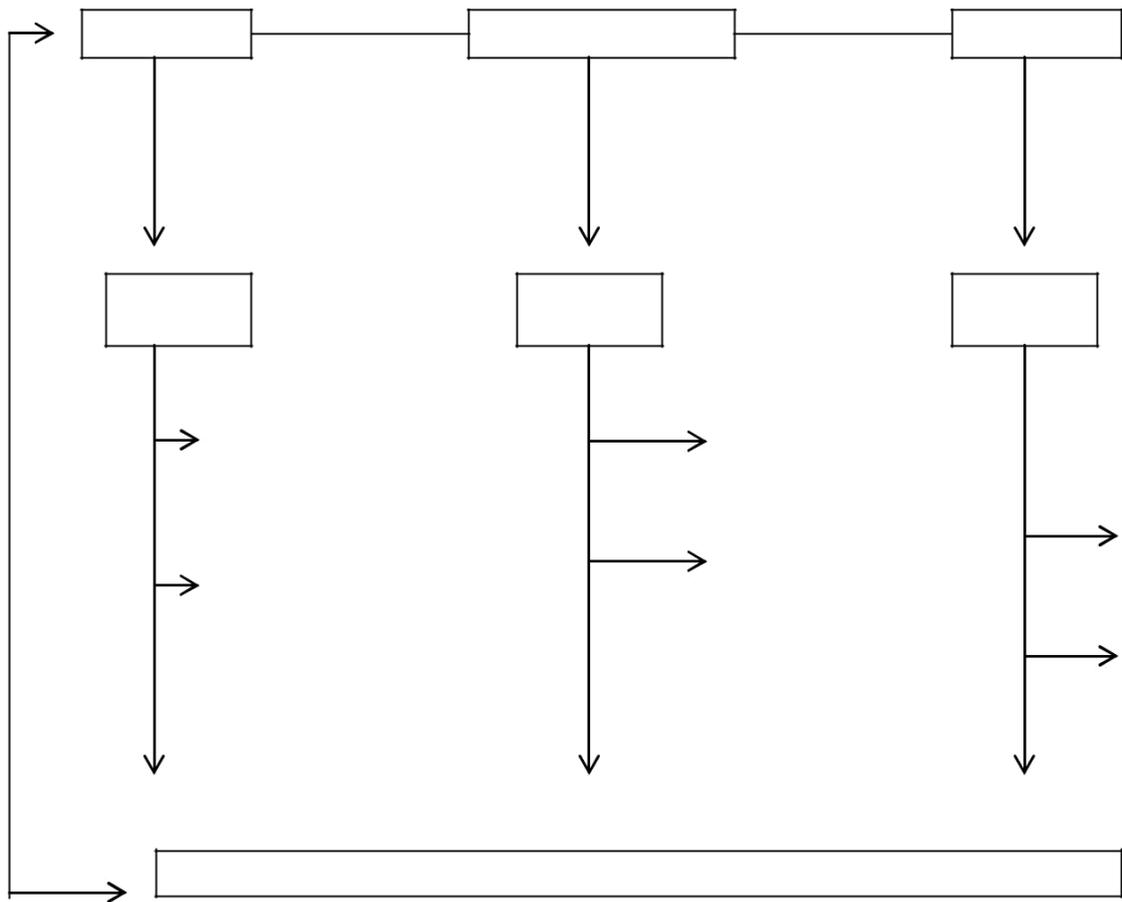
El mapa semántico no utiliza conectores y parte siempre de una palabra o idea central.



Esquema diagramado o de contenido

Es una representación gráfica y simbólica de las ideas y relaciones más significativas de un texto. Es un esqueleto de ideas que se representa por medio de palabras claves y las relaciones existentes entre ellas, por medio de flechas.

Se construye con la idea eje del texto y las ideas principales. Es fundamental la direccionalidad de las ideas expresadas por medio de flechas.



Este tipo de esquema permite relacionar varios conceptos a través de la direccionalidad de las flechas. Es muy útil como una manera de sintetizar toda una unidad didáctica o la materia. El esquema diagramado adopta muchas formas y su empleo es muy amplio.

Cuadro sinóptico

Sinopsis es una palabra que deriva del griego: syn = con, y opsis = vista.

Tal cual lo indica la etimología de la palabra el cuadro sinóptico permite abarcar, a primera vista, el contenido de un tema.

Se trata, en realidad, de una síntesis diagramada que permite la fijación visual del exacto lugar que ocupan los conceptos, en el total del tema.

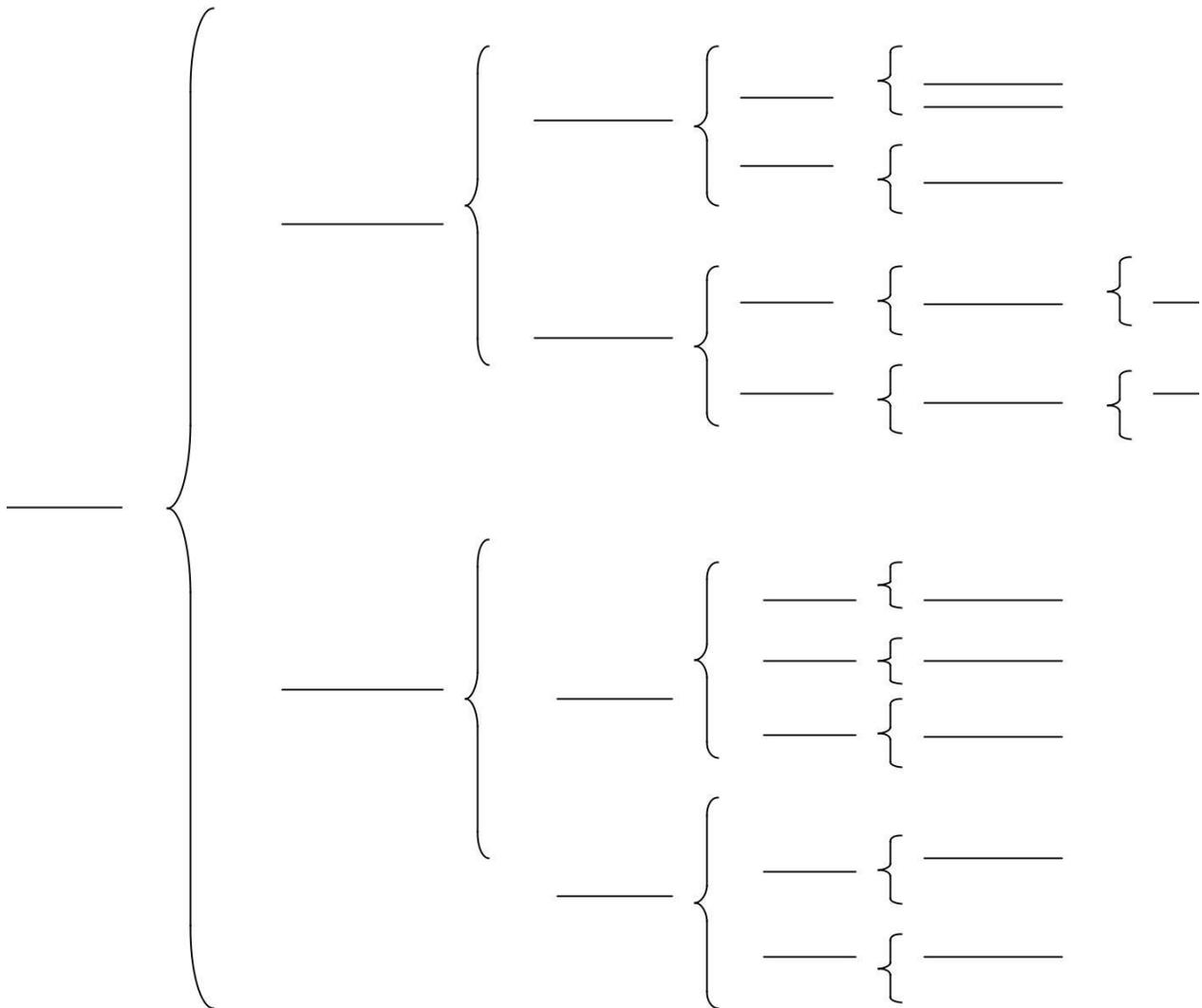
Este tipo de cuadro es apto para ser trabajado con los textos expositivos de trama descriptiva que ofrecen clasificaciones, es decir, que organizan la información en clases y subclases.

Requiere:

- Ser lo más breve posible.
- No contener detalles demasiado minuciosos o secundarios.

-Encerrar lo esencial del tema tratado.

Para realizarlo, se debe partir del costado izquierdo de la página. Allí se debe escribir el tema del texto, a manera de un título. Luego, debe dibujarse una llave que contenga los diferentes temas o clases, a su vez, abarcará mediante otras llaves, los subtemas o subclases que le correspondan y así sucesivamente, hasta que la información más importante quede contenida en el cuadro.



Mapa conceptual

Es un procedimiento creado por Joseph Novak.

Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos, en forma de proposiciones. Una proposición consta de uno o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica.

Es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.

El mapa conceptual contiene tres elementos fundamentales:

Concepto: imagen mental que sintetiza las características esenciales de algo (se sitúa en un rectángulo o en una elipse, con letras mayúsculas y se une con líneas).

Proposición: conceptos unidos por palabras para formar una unidad semántica (dos conceptos junto a las palabras enlace forman una proposición).

Palabras enlace: unen y relacionan los conceptos, se escriben con minúscula junto a las líneas de unión (verbos, preposiciones, conjunciones).

Características del mapa conceptual:

-Los conceptos están dispuestos por orden de importancia. Existe jerarquización. Los ejemplos se sitúan en último lugar y no enmarcados. Cada concepto sólo aparece una vez.

-Son una síntesis que contiene lo más significativo de un texto. Antes de construirlo hay que elegir los conceptos que lo formarán.

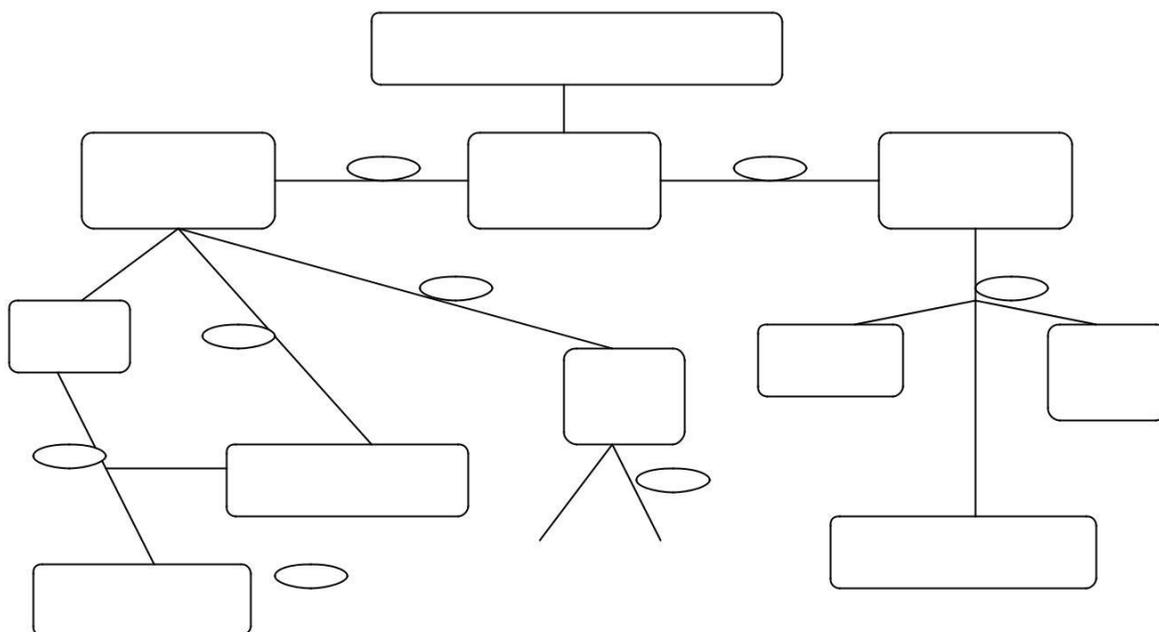
-Debe impactar visualmente.

-El diagrama puede tomar una forma *vertical* (Los conceptos más generales arriba) o *centralizada* (conceptos importantes en el centro del cuadro).

Para su confección:

-Se parte de un foco o idea.

-Se bifurcan en rectángulos que contienen cada vez menor nivel de generalidad. -Los conceptos se relacionan mediante palabras vinculantes.



Resulta importante destacar que:

-Cualquiera sea el esquema o cuadro elegido, siempre debe graficarse con claridad y prolijidad, de manera que las relaciones planteadas a través de flechas, líneas u otros enlaces puedan fluir en la estructura y dar cuenta del sentido del texto que se pretende sintetizar.

-Antes de realizar un esquema o cuadro, es fundamental seguir los pasos descritos con anterioridad: una primera lectura exploratoria, una segunda lectura para marcar ideas y/o palabras clave.

-A veces no alcanza con reconocer los aspectos formales de los cuadros o esquemas, tampoco alcanza con la autonomía necesaria para su graficación (aunque los dos aspectos sean insustituibles para dar cuenta del procedimiento). Junto con la práctica y la reflexión sobre el texto concreto que se necesita sintetizar, debe cultivarse también el saber estratégico que es aquel que permite decidir qué procedimiento (cuadro, esquema, resumen, etc.) es más conveniente para alcanzar la meta propuesta.

-Cuando se ha adquirido verdadero dominio tanto del procedimiento que se emplea como de la estrategia para su empleo, suele ocurrir que es posible, hibridar los diagramas; esto es, darles un tono personal, incluso alterando algunas reglas para su confección (por ejemplo, utilizar flechas, líneas y llaves en un mismo esquema).

A graficar se ha dicho...

La propuesta es que practiquéis. Por ahora el profesor te dirá qué tipo de gráfico utilizar para sintetizar determinados textos; más adelante, deberías poder decidir por vos mismo la opción más adecuada.

1-Mientras tanto con el texto “La Reforma del Estado en América Latina” podés hacer un esquema de contenido y, con el texto “Las maravillosas acróbatas de las costas patagónicas”, un mapa semántico.

2-Con el siguiente texto podés hacer un cuadro comparativo:

POBLACIÓN URBANA Y RURAL *

La población se asienta en las zonas URBANAS, las ciudades y en las RURALES, el campo.

Como hay diversos criterios en el mundo para la delimitación del concepto de urbano y de rural, la Argentina tomó como base el número de 2000 habitantes. Por encima de él la población es urbana y por debajo es rural.

Los rasgos que diferencian a una población urbana de otra rural son las actividades. En la ciudad se realizan tareas terciarias (servicios) y secundarias (industriales); en el campo la ocupación fundamental es la primaria (agropecuaria).

La ciudad ofrece una vida en comunidad más o menos fácil, con oportunidades culturales y sociales mayores, centros de recreación y salud más accesibles.

Sin embargo, esto provoca el alejamiento de la naturaleza y por consiguiente un contacto mayor con la contaminación del ambiente que se percibe en el aire, en el agua y por los sonidos. El desarrollo de una existencia más intranquila, un trajinar por calles, un subir y bajar de vehículos, una renuncia a la siesta provinciana. Es decir se transfiere la tranquilidad personal por una vida con otras posibilidades individuales y grupales.

Pero esta situación no siempre se da y es por ello que en la ciudad hay hacinamiento, falta de vivienda y de trabajo. Muchas personas llegan esperanzadas para encontrar un nivel de vida mejor y terminan engrosando el grupo de desocupados y gestando villas miserias.

La población rural es dispersa, a veces vive en total aislamiento y carente de servicios, en íntimo contacto con la naturaleza.

Entre ambos extremos existe toda una serie de matices, como sucede en las zonas rurales de la pampa o en los oasis de riego donde las granjas, quintas y chacras están a pocas cuadras unas de otras y cuyos habitantes mantienen una relación permanente de amistad, de familia y comparten servicios que proporcionan sus propias cooperativas.

El análisis de la distribución rural y urbana a través de los censos señala cambios notables.

* Perincioli de Rampa - Caino - Pusso de Sánchez: *El espacio geográfico argentino. Paisaje natural. Paisaje cultural*, A.Z. editora, Buenos Aires, 1987.

3-Con el siguiente texto podés hacer un cuadro sinóptico:

Aparato Digestivo

Este aparato comprende una serie de órganos encargados de llenar en conjunto una de las funciones vegetativas más importantes: la digestión.

Este aparato recibe también el nombre de tubo digestivo, porque en realidad está formado por un simple tubo extendido desde la boca hasta el ano, presentando varios ensanchamientos, a los que van a desembocar los conductos excretores de los órganos glandulares anexos.

Los distintos órganos que constituyen el tubo digestivo son: la boca, la faringe, el esófago, el estómago, el intestino delgado y el intestino grueso; siendo órganos glandulares anexos del aparato, las glándulas salivares, el hígado y el páncreas.

4-Con el siguiente texto podés hacer un mapa conceptual:

El concepto de forma

Con el concepto de forma se hace referencia a aquellos aspectos textuales que remiten a los procedimientos de construcción de un texto, a cómo se narra o se expone un contenido determinado. La forma incluye:

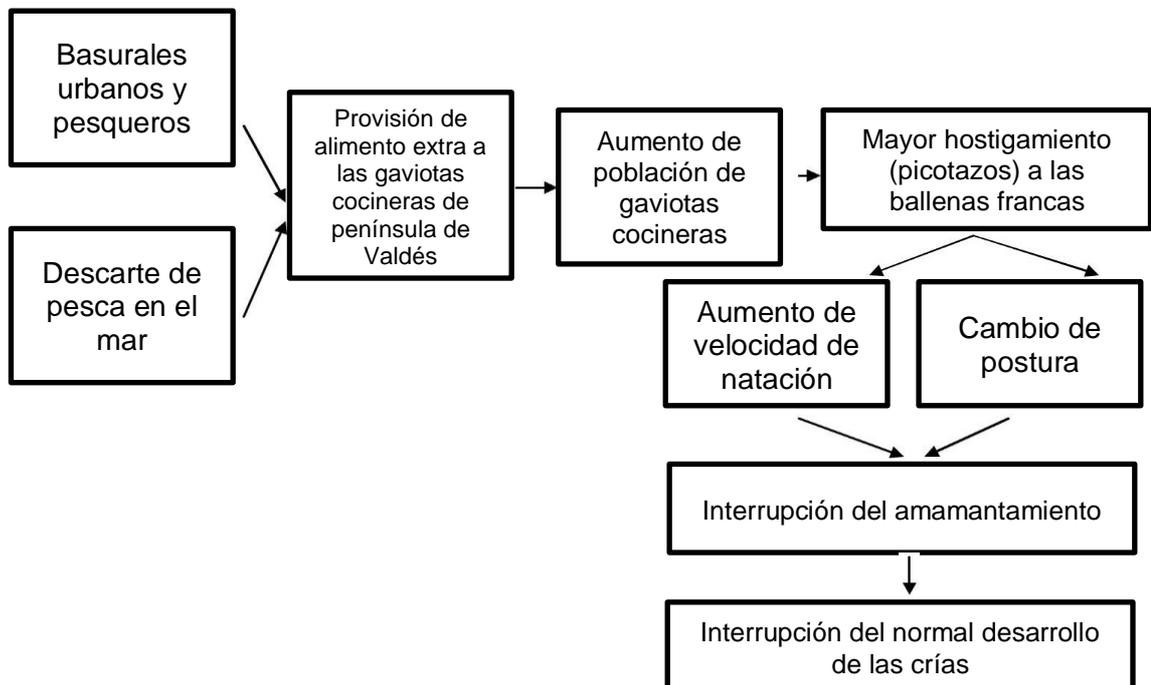
a-el tipo de lenguaje utilizado; puede ser, por ejemplo, más o menos “elevado” o “popular”, formal o informal, subjetivo u objetivo, etc.

b-el modo de efectuar particiones internas dentro del texto; las novelas a menudo distribuyen su narración en capítulos, los poemas épicos en cantos, las obras teatrales en actos y escenas, mientras que los relatos breves no suelen presentar particiones internas.

c-el punto de vista; en una narración por ejemplo, los hechos pueden ser presentados por un narrador en primera persona o en tercera persona.

d-un uso determinado del espacio; el discurso poético se distingue por una particular disposición del texto en el espacio de la página, lo que lo diferencia de los textos en prosa, que son principalmente narrativos.

5-A partir del siguiente esquema, tratá de escribir el texto base que pudo darle origen (no olvidés titularlo):



Bibliografía:

- Aebli Hans. *Doce formas básicas de pensar*, Madrid, 1998.
- Avendaño Fernando. *La lectura no es lo que era*. Buenos Aires, 1998.
- Boeglin, Martha. *Leer y redactar en la Universidad. Del caos de las ideas al texto estructurado*. Bogotá, Editorial Magisterio eduforma, 2008.
- Bruer John. *Escuelas para pensar*, Barcelona, 1994.
- Brunetti Paulina. *Lenguaje I*, Córdoba, UNC, 1995.
- Castagno Fabiana y Denler Mercedes. *Texto y lector: hacia un proceso de comprensión lectora*. UNC, 1998.
- La comprensión de textos como proceso estratégico*, UNC, 1996.
- Jakobson Roman. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, 1985.
- Micolini, Armando. *Competencias para un estudio eficaz*. Córdoba, Brujas, 2006.
- Moreira, Elena. *Cómo estudiar*. Buenos Aires, Longseller, 2010.
- Padilla de Zerdán, Constanza (Coord.). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba, Comunicarte, 2007.
- Palacios, Ariana Nydia. *¿Si estudiamos mejor? Para aprender a aprender*. Buenos Aires, Editorial A-Z, 1995.
- Palincsar A. y Brown A. *La enseñanza para la lectura autorregulada*, Buenos Aires, 1996.
- Piedrabuena Ilda. *Condominio de nuestro idioma*. Córdoba, Comunicarte, 2004.
- Plá Alba, María Inés. *Los procedimentales*. Buenos Aires, Agencia periodística CID, 2001.
- Sanchez Miguel Emilio. *Los textos expositivos*, Buenos Aires, Santillana Aula XXI, 1995.
- Sequeira, Gustavo. *Las más eficaces técnicas de estudio*. Buenos Aires, Imaginador, 2007.
- Serafini, María Teresa. *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Buenos Aires, Paidós, 2009.
- Van Dijk T. *Texto y contexto*. Madrid, 1998.