RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Nivello, Mariana Inés

Teorías de la educación en prácticas de ciudadanía democrática en instituciones de formación docente inicial de la provincia de Córdoba

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Nivello, M. I. (2019). Teorías de la educación en prácticas de ciudadanía democrática en instituciones de formación docente inicial de la provincia de Córdoba. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3001

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Mariana Inés Nivello, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Septiembre de 2019, pp. 96,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Educación

Teorías de la educación en prácticas de ciudadanía democrática en Instituciones de Formación Docente Inicial de la Provincia de Córdoba

TESIS DE MAESTRÍA

Mariana Inés Nivello

mariananivello@yahoo.com.ar

Resumen

La presente Tesis de Maestría se realiza en el marco del proyecto de investigación "Pedagogía de la Democracia: Estudio Cualitativo de Identificación de Teorías Pedagógicas en Prácticas de Ciudadanía Democrática en Instituciones Educativas Públicas de Gestión Estatal y Privada de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Formación Docente de la Provincia de Córdoba", dirigido por el Dr. Enrique Bambozzi, radicado en la Universidad Nacional de Córdoba (Secyt-UNC) y la Universidad Católica de Córdoba (CIFE), unidad asociada a CONICET.

En el estudio se reconocen y analizan las tendencias pedagógicas en instituciones de formación docente en educación secundaria dentro de la Provincia de Córdoba, a partir de los relatos de dos grupos de estudiantes; uno perteneciente a una institución pública universitaria y, el otro, a una institución de educación superior pública de gestión privada. De esta manera, se tiene en cuenta los significados y representaciones que los educandos asignan a prácticas educativas de ciudadanía democrática vivenciadas en el trayecto formativo inicial.

La investigación es abordada desde los estudios cualitativos exploratorios y descriptivos propuestos a partir de la Teoría Fundamentada, lo cual permite formular una hipótesis que se encuentra subyacente en la información obtenida en el campo empírico, dando así la posibilidad de construir conceptos derivados de la información emanada de las personas. Las técnicas utilizadas fueron: entrevistas en profundidad; comparación constante de conceptos y categorías; análisis de documentos públicos e investigaciones referidas a las características de la experiencia democrática que se desarrolló en Argentina entre 1983 y la actualidad.

Palabras Claves: democracia escolar, instituciones educativas, teorías pedagógicas, formación docente.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Acreditación CONEAU Nº 421/15

Tesis de

Maestría en Educación

Teorías de la educación en prácticas de ciudadanía democrática en Instituciones de Formación Docente Inicial de la Provincia de Córdoba

---

Alumna: Lic. Mariana Nivello

Director de Tesis: Dr. Enrique Bambozzi

Codirectora: Dra. Sara Pérez

Provincia de Córdoba, mayo 2019

Agradecimientos

A mi marido, Claudio, a mi hija, María Virginia y a mis hijos, Martín, Agustín y Esteban por su apoyo y estímulo para continuar profundizando mis estudios. Gracias por regalarme tanto tiempo que podría haberles dedicado a ustedes.

Al Doctor Enrique Bambozzi, Director de esta Tesis, por su dedicación, tiempo, y profesionalismo.

A la Doctora Sara Pérez, por su profesionalismo y confianza en el proyecto.

A la vida, por brindarme la posibilidad de cumplir mis metas de dedicación y perfeccionamiento en el área profesional.

Índice

Introducción…….…7

Capítulo 1

Historia de la democracia argentina reciente (1983-2018). Legislación para la democracia

1.1 La democracia Argentina (1983-2018)……...20

1.2 Sistema de Partidos…….……21

1.3 Constitucionalismo…….…….22

1.4 Satisfacción material de la ciudadanía y educación…….…...23

1.5 Participación ciudadana…….……..24

1.6 Marco regulatorio de educación para la democracia…….……..27

1.7 Formación docente……..27

1.7.1 Deberes y derechos de los estudiantes…….….28

1.8 Ley de educación superior Nº 24.521……..29

1.9 Los centros de estudiantes: la Ley Nacional N° 26.877……..29

1.10 Centros de Estudiantes en la Provincia de Córdoba: Resolución 124/10……..31

Capítulo 2

Nociones de los estudiantes sobre el concepto de democracia

2.1 Democracia: representaciones de los estudiantes de profesorado universitario, "estudiantes A" e instituto superior de formación docente, o "estudiantes B"……35

Capítulo 3

Prácticas educativas democráticas micro institucionales

3.1 Prácticas educativas democráticas……..….40

3.1 1 Prácticas educativas democráticas micro institucionales de estudiantes universitarios…….…42

3.1. 2 Prácticas educativas micro institucionales no democráticas de estudiantes universitarios …….……..….44

3.1.3 Prácticas educativas democráticas micro institucionales. Estudiantes de institutos de educación superior……..…….46

3.2 Prácticas educativas no democráticas. Estudiantes de institutos de educación

Superior…….……49

Capítulo 4

Prácticas educativas democráticas macro institucionales

4.1 Prácticas educativas democráticas macro institucionales……53

4.1.1 Prácticas educativas macro institucionales democráticas en institución pública Universitaria…….….53

4.1.1.1 Resolución 124/10. Constitución y funcionamiento de los centros de estudiantes……...53

4.1.1.2 Centro de estudiantes: prácticas y representaciones……..54

4.1.1.3 Consejo Universitario…….…...64

4.1.1.4 Consejo de Institutos…….…65

4.2 Prácticas educativas macro institucionales en institución pública de gestión privada……65

4.2.1 Una agrupación de estudiantes…….……65

4.2.2 El voluntariado……72

Capítulo 5

Mediadores que facilitan la formación para la democracia

5.1 Introducción……76

5.2 Marcos teóricos de referencia…….……77

5.3 Autoridades, profesores, coordinadores, asesores……...…79

5.4 Función de los padres…….….84

Concluyendo el trabajo: nuevos aprendizajes, nuevos desafíos y la necesidad de fortalecer la democracia en las instituciones educativas…….……86

Bibliografía…….……..92

Glosario de siglas

CE: Centro de Estudiantes

CI: Consejo de Institutos

CU: Consejo Universitario

PI: Partido Intransigente

PJ: Partido Justicialista

UCC: Universidad Católica de Córdoba

UCeDé: Unión de Centro Democrática

UNC: Universidad Nacional de Córdoba

UCR: Unión Cívica Radical

Introducción

El presente estudio se realiza en el marco del proyecto de investigación "Pedagogía de la Democracia: Estudio Cualitativo de Identificación de Teorías Pedagógicas en Prácticas de Ciudadanía Democrática en Instituciones Educativas Públicas de Gestión Estatal y Privada de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Formación Docente de la Provincia de Córdoba", dirigido por el Dr. Enrique Bambozzi, radicado en la Universidad Nacional de Córdoba (Secyt-UNC) y la Universidad Católica de Córdoba (CIFE), unidad asociada a CONICET. Ambos proyectos (radicados en la UNC y UCC) pertenecen a una línea de investigación iniciada hace quince años, con eje en la participación de los actores (directivos, docentes, estudiantes, padres, egresados, entorno o comunidad) en las instituciones educativas en diálogo con las políticas públicas.

Tanto a nivel nacional como provincial, investigaciones realizadas desde las carteras educativas, así como lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206; se intenta activar la conformación de espacios democráticos y de participación ciudadana, además de la profundización en el reconocimiento de capacidades necesarias para desarrollar y sostener la vida democrática desde el sistema educativo (Ministerio de Educación 2014 y 2015)[1].

En este sentido, en el presente estudio, indagaremos acerca de las teorías educativas que sustentan las prácticas de ciudadanía democrática en los Profesorados Universitarios e Institutos de Formación Docente a partir de lo expresado por estudiantes cursando el último trayecto de su formación inicial[2], lo que contribuirá a enriquecer las teorías e investigaciones existentes y avanzar en la identificación de capacidades para el desarrollo de una ciudadanía democrática. Además, nos permitirá categorizar las prácticas pedagógicas que subyacen en las prácticas y representaciones democráticas en instituciones educativas, expresadas desde las vivencias de los estudiantes.

La pregunta que guía este trabajo de investigación es la siguiente:
¿Cómo las instituciones de formación docente inicial forman a los futuros profesores en prácticas educativas democráticas?

---

[1] Conceptos expresados en los diseños y propuestas curriculares 2011-2020 de Educación Superior en Formación docente emanados del Ministerio de Educación y el Ejecutivo de la Provincia de Córdoba. Extraído el 10/VIII/2018 desde: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/recursos/index.php/disenos-y-propuestas-curriculares-2011-2020-educacion-superior-formacion-docente/

[2] El trayecto de Formación Docente inicial, se refiere a los primeros cuatro años de formación docente para ejercer en el Nivel Medio.

Un antecedente sustantivo -expresado anteriormente- remite a las producciones de la línea de investigación y, especialmente, los proyectos "Pedagogía de la Democracia: Estudio Cualitativo de Identificación de Teorías Pedagógicas en Prácticas de Ciudadanía Democrática en Instituciones Educativas Públicas de Gestión Estatal y Privada de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Formación Docente de la Provincia de Córdoba" dirigido por el Dr. Enrique Bambozzi y radicados en la UNC y UCC.

En América Latina, entre los trabajos referidos al tema, se encuentran los informes de Reimers, F., (2004) y, en Argentina, los estudios de Fanfani, E., (2011); Bambozzi, E. y Vadori, G., (2012); Coppari, O. y Aimino, M., (2012); Rivas, A. y Paredes, S., (2012); Siede, I., (2013); Bambozzi, E.; López, G. y Pineda, E., (2018).

En Cox; Jaramillo y Reimers (2005), se hace referencia a los nuevos desafíos que los países latinoamericanos deben afrontar en el nuevo milenio, ya que las encuestas de opinión dieron como resultado la insatisfacción y el bajo apoyo hacia las democracias. Por lo tanto, dicho desafío consiste en hacer que las democracias funcionen para el común de las personas.

Fanfani (2011), en la investigación "Dimensiones y condiciones de participación", analiza la participación en los centros educativos de directivos, docentes, estudiantes, padres, egresados, entorno o comunidad, considerando esta participación como una declaración de fe, siendo preciso sospechar que se trata de esas creencias tan comunes que escapan a la reflexión. Además, expresa que el discurso participacionista se contradice con la realidad de las instituciones y las prácticas sociales, por lo general, poco participativas y democráticas.

Bambozzi y Vadori (2012) profundizan en el tópico "Educación y democracia: la construcción política en las instituciones educativas en perspectiva pedagógica" en *Democracia escolar. Hacia la construcción de instituciones educativas democráticas*, y dan cuenta de la problemática de la democracia escolar a partir de identificar, registrar y sistematizar experiencias de prácticas de ciudadanía democrática en estudiantes de educación superior universitaria.

Por su parte, Coppari y Aimino (2012: 55-69), en "La democracia como forma de gobierno. Análisis de los discursos de estudiantes secundarios", estudian la realidad emergente en la información suministrada por jóvenes estudiantes de escuelas secundarias acerca de sus representaciones sobre la democracia, tratando de dilucidar si sus discursos significarían a una democracia como "gobierno formal-legal" o como "forma de gobierno deliberativa".

Rivas y Paredes (2012: 27-43) en "La democracia y los sentidos que adquiere al interior de la escuela. El análisis del decir: una vía de acceso a las representaciones de los equipos de gestión directiva", tienen como objetivos abordar las prácticas y representaciones que circulan en la escuela sobre democracia escolar a partir de los decires de los directivos de escuelas medias, para conceptualizar los sentidos de las mismas.

Siede (2013), en "La Educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela", analiza, desde una posición contextuada históricamente, la relación entre escuela y sociedad, así como también los fundamentos y propósitos de la formación ética y ciudadana[3], entendidos como expresión curricular de la escuela en la educación política de los estudiantes. Por otra parte, intenta dar propuestas pedagógicas en cuanto a metodologías y contenidos para posibles prácticas relacionadas a la enseñanza de lo ético-político en las instituciones educativas.

En nuestro estudio, se toma como marco de referencia el comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009)[4] que expresa que "la educación superior debe contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia".

Tanto la ley de Educación Nacional N° 26.206, como la ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9.870, expresan, entre los fines de la educación para todos los niveles del sistema:

> …garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores; así también brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

Además, la constitución cordobesa establece que la jurisdicción provincial respetará lo establecido por la Constitución Nacional y leyes internacionales.

Bambozzi y Vadori expresan que:

---

[3] Denominación que llevaba la asignatura en la época en que fue realizada la investigación. En la actualidad, se denomina "Ciudadanía y Participación".

[4] Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la Unesco, París, 5-8 de julio de 2009). Extraída el 5/V/2018 desde: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Cuestionarse sobre la educación para la democracia, sus prácticas y representaciones significa identificar prácticas de transmisión de conocimientos (construcción, circulación, distribución) en los lugares que los actores habitan, experimentan, formas de saber-poder tendientes a la creación, sostenimiento de un proyecto de orden y las representaciones consiste en el decir de los actores sobre sus formas de concebir la democracia; lo que permite identificar las concepciones que subyacen sobre el concepto de democracia y que son apropiadas desde la escuela (Bambozzi y Vadori, 2012: 13-14).

Acerca de educación y democracia, sostiene Meirieu (2006):

…la crisis de la educación es una realidad que está ligada, en cierto sentido, al surgimiento de la democracia. Nunca hay crisis de la educación en sociedades totalitarias, no hay crisis de la educación en las sociedades teocráticas ni en la sociedad dictatorial; la crisis es el reverso del vacío que instalamos en el corazón mismo de la sociedad. La democracia afirma que el lugar del poder está intrínsecamente vacío, nadie en sí está habilitado a ocupar ese lugar de poder, ni el intelectual, ni el hombre de dios, ni el hombre providencial: el lugar del poder está vacío y debe seguir quedando vacío y solo puede ser ocupado provisoriamente por hombres que acepten ser los mandantes de aquellos que le confían provisoriamente el poder. (…) La crisis de la educación es el precio que pagan las democracias por la incertidumbre que asumen, en términos de poder político, moral, social. Cuando una democracia afirma que no hay poderes en sí y que son los hombres quienes asumen el poder, no puede entonces imponer a la educación una educación única, una trayectoria que sea la misma para todos (…) Entonces, en cierta forma, no solamente hay que aceptar sino también reivindicar que hay crisis de la educación. Eso quiere decir que nadie detenta la verdad educativa, que nadie sabe ni puede imponer en lugar nuestro aquello en que debemos educar a nuestros hijos. La cuestión de la crisis de la educación está fundamentalmente ligada a nuestra visión de la democracia.

En el presente trabajo de investigación, focalizaremos, en el estudio de la categoría democracia y su vinculación con lo político y educativo. Para esto, tendremos en cuenta que Robert Dalh relaciona democracia con sistema político y, entre sus características, la principal es satisfacer entera, o casi enteramente, a todos sus ciudadanos, sin distinción política. Además, todos ellos deben tener igualdad de oportunidades para formular sus preferencias, manifestar públicamente dichas preferencias entre sus partidarios y ante el gobierno, individual y colectivamente y recibir, por parte del gobierno, igualdad de trato, es decir, éste no debe hacer

discriminación alguna por causas del contenido o del origen de tales preferencias (Bonetto y Piñeiro, 1996: 83).

Por su parte, Macpherson (2009) manifiesta que hay diferentes formas de transitar una democracia. Ellas son, la democracia liberal y la democracia deliberativa. En la democracia liberal, la participación de los sujetos se plantea como un acto sustentado en el privilegio de pocos en torno a ciertos rasgos que son asumidos como naturales (propiedad, lugar social). En este sentido, el sufragio es visibilizado como un acto propio (procedimiento) de la democracia, pero restringido a determinados actores, "poseedores" de ciertos atributos. En la democracia deliberativa, la forma de participación está planteada en una discusión entre iguales y no asociada exclusivamente a la posibilidad de sufragar. Sin desconocer las dimensiones normativas, se intenta avanzar hacia la construcción de otros espacios de deliberación y participación como dimensiones constitutivas de lo democrático. (Macpherson, 2009: 135-137).

También Bonetto y Piñeiro expresan que la política se encuentra inmersa en el lugar de lo comunitario, de lo relacional, es una respuesta organizativa a cambios fundamentales que tienen lugar en la sociedad y que se orientan a la construcción de un orden renovado:

> La política se traduce en el conjunto de actividades destinadas a organizar la vida de un grupo a través de la discusión e implementación de un proyecto común de orden. Esto supone las acciones realizadas con la intención de influir, conservar o modificar el poder y la organización necesaria para llevar adelante ese proyecto de orden. Desde este punto de vista, la política es una actividad generalizada que tiene lugar en todos aquellos ámbitos en los que los seres humanos se ocupan de producir y reproducir sus vidas en el marco de un fin común, determinado. Esta Actividad puede suponer tanto enfrentamientos como cooperación, ya que pueden existir disputas tanto sobre el proyecto en sí como sobre sus formas de implementación (Bonetto y Piñeiro, 2000: 7).

Bambozzi y Vadori (2013) manifiestan que hacer que la democracia funcione para todas las personas requiere consolidar instituciones democráticas en el conjunto de significados y valores ampliamente compartidos por la mayoría de la población. Una cultura democrática descansa, en parte, en las competencias, representaciones y disposiciones de la mayoría de la población: en la valoración de la libertad propia y la de los demás, en la valoración de la justicia, en la internalización de un sentido de responsabilidad por el propio destino, en la comprensión de que la preservación de libertades individuales requiere de instituciones que atiendan al bien común,

en la disposición a participar en los diversos espacios que afectan dicho destino -el familiar y vecinal, el comunitario, el del gobierno local y nacional- y en las competencias para deliberar y participar efectivamente. Estas capacidades para la participación democrática requieren de habilidades y disposiciones que permitan pensar por cuenta propia y en forma crítica, comunicarse adecuadamente, tener acceso y utilizar el conocimiento disponible sobre diversos temas, aprender continuamente, trabajar con los demás, comprender la importancia y los mecanismos de dicha participación; así como también entender y valorar las diferencias que distinguen a las sociedades totalitarias de las democráticas (Bambozzi y Vadori, 2013: 19-25).

Por su parte, Cullen (2011) expresa que la educación es un acto ético- político, lo cual implica que la educación se mueve siempre entre huellas socio-históricas y horizontes emancipadores y, a su vez, se trata de un espacio de acciones e interacciones cuya intencionalidad es enseñar. Desde esta dimensión, los docentes, al formarse y poner en práctica la docencia, deben educar bajo estrictos principios de justicia, liberta e igualdad.

Bambozzi (2013) manifiesta que las escuelas deben formar para la ciudadanía democrática y la democracia. También reconoce distintos niveles de prácticas democráticas: por un lado, a nivel micro, relacionadas con la posibilidad de opinar, participar, elegir a nivel asignaturas o disciplinas; por el otro, a nivel macro, vinculadas con la participación activa en tareas como, por ejemplo, un centro de estudiante, o en funciones sociocomunitarias (Bambozzi, 2013: 26-27).

Cox; Jaramillo y Reimers (2005) expresan que estas capacidades no son, obviamente, innatas, sino que se adquirieren y perfeccionan en distintas instituciones sociales: la familia, el trabajo, instituciones religiosas e instituciones educativas, entre otras. De entre todas las instituciones que facilitan la adquisición y perfeccionamiento de capacidades para la convivencia democrática, la escuela es la que puede distribuir más equitativamente, en todos los ciudadanos, las capacidades para participar efectivamente en una democracia.

Pérez (2014) en la ficha de cátedra de Análisis de discurso de modalidad a distancia, en la clase siete -haciendo referencia a Chouliaraki, Faircloug (1999)- expresa que las prácticas discursivas son prácticas sociales en las que se tendrá que tener siempre en consideración las condiciones de producción e interacción; es decir, las prácticas discursivas y las situaciones institucionales, sociales e históricas de dicha interacción. En la clase ocho, explica que, en el discurso pedagógico, la población de voces ajenas es más la norma que la excepción; por lo tanto, en muchos de los casos, se enseñan teorías que fueron formuladas por otros. Los oyentes,

poniendo atención a los dichos, podrán reconocer en una exposición un discurso positivista, funcionalista o posmoderno.

Al referirse a las instituciones escolares, Nicastro (2015) manifiesta que hay que problematizar las maneras usuales de mirar, nombrar, hacer, y se impone preguntarse por las prácticas, los discursos, las tramas relacionales de los formatos escolares. La mirada sobre la escuela, sobre las palabras que se dicen, y también las escuchas, develarán cuestiones ligadas a la dimensión simbólica de los vínculos entre unos y otros, entre todos y los proyectos, las ideologías, los sentidos, la tarea, los propósitos, a la vez de darnos la posibilidad de explorarnos a nosotros mismos como observadores (Nicastro, 2015: 20-21).

Innocenti (2008: 23-43) reconocen que las prácticas democráticas son consideradas como prácticas sociales; es decir, como acciones humanas orientadas por intereses. Cullen, (citado en Támer, N.; Donoso, R. y Rivas, P., 2003: 249-258); Siede, (2008); Merieu (2005), desde un enfoque situacional, conciben al espacio público no como un espacio dado, sino como un espacio de construcción de lo público en donde cada sujeto construye y otorga significados diversos.

En tanto, Castoríadis (1995) manifiesta que nociones tales como democracia y ciudadanía no son eternas e inmutables, sino que varían con el tiempo, y añade que tampoco son puramente subjetivas, sino que se construyen en los discursos sociales de cada época.

Por nuestra parte, reconocemos que esas disputas de significaciones se inscriben en las crisis que atraviesa lo democrático en latinoamerica. En nuestro trabajo, asumimos la construcción de la categoría capacidad desde una perspectiva pedagógica crítica, estrechamente vinculada a las políticas de inclusión y a la democratización de conocimientos. En este sentido, no solo aparece la categoría capacidad, sino que, lejos de significarse desde un marco funcionalista-instrumental, es pensada como posibilidad y construcción de espacios de justicia social al permitir que la voz de actores (docentes, estudiantes, directivos) sea escuchada y considerada.

Zalba y Gutiérrez, (2006) manifiestan que la definición de capacidad impacta no sólo en la configuración de un plan de estudios, sino también en las modalidades y métodos de enseñanza, en las formas de evaluación, en la concepción de trabajo académico y, fundamentalmente, en la correspondencia, complementariedad y corresponsabilidad que tienen los distintos actores y espacios de un plan de estudios en la consecución de competencias. Más allá de las discusiones y diferencias, todas las clasificaciones dan cuenta que no sólo es necesario saber (conocimientos), saber ser (actitudes, valores) y saber hacer (procedimientos, habilidades), sino que, una

capacidad es tal, cuando un sujeto moviliza todos estos saberes en la resolución de tareas específicas en contextos específicos. Es decir, la capacidad no está dada por la posesión de determinado tipo de saber, sino por la puesta en acto de ese conocimiento en la resolución de tareas contextualizadas.

Estas mencionadas capacidades y desarrollos de prácticas democráticas están estrechamente vinculadas con las maneras de fundamentarlas de forma pedagógica. Así, los estudios sobre las teorías pedagógicas que avanzan en esta línea y gravitan en el orden nacional toman como antecedente los trabajos de Saviani (1983) y Silber (2009), quienes utilizan los conceptos de teorías pedagógicas, tendencias pedagógicas y perspectivas pedagógicas, dando énfasis a un entramado conceptual abierto, flexible, donde las formas de concebir el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, la vinculación institución educativa-sociedad, entre otras, van construyendo la arquitectura de aquellas teorías (tendencias o perspectivas).

Silber (2009) realiza un acercamiento a algunos aspectos que caracterizan las tendencias pedagógicas desarrolladas en Argentina en la década de 1990, haciendo referencia a las perspectivas tradicionales, críticas y poscríticas, así como también a sus diversas maneras de percibir a los sujetos y a los contextos.

Las tendencias pedagógicas no críticas, tradicionales, neutras y reformistas persisten y se afianzan en la posmodernidad. Desde estas corrientes, se desvincula a la escuela de cuestiones de poder, y confían en que, desde ella, se habrá de cambiar la sociedad. Dentro de esta tendencia, se realiza la distinción entre las *conservadoras, tecnicistas* y *reformistas*.

Las propuestas conservadoras expresan su desconcierto ante la crisis progresiva que viene sufriendo la escuela desde los años 60, y anhelan volver a la escuela tradicional y a la función que cumplió para el desarrollo social y cultural del país.

Las tendencias pedagógicas neotecnicistas ponen el acento en la ponderación de las nuevas tecnologías y se proponen su incorporación a la escuela junto con conceptos y técnicas que reivindican a la corriente denominada "escuela nueva". Su antecedente "moderno" lo constituye una pedagogía tecnicista que, si en la década del 60 respondía a un modelo desarrollista, en la de los 90 se encuadra dentro del modelo político neoliberal. Se reconoce, en esta tendencia, la influencia del administrador de empresas estadounidense Peter Durcker[5].

[5] Peter Drucker (Austria, 1909-2005) escritor, consultor, empresario, y periodista. Fue el primer científico social en utilizar la expresión "post-modernidad". Dentro de sus estudios, afirma que su mayor interés son las personas. Inició

En cuanto a las tendencias pedagógicas reformistas, se las han denominado tendencias pedagogías macroeducativas reformistas; de esta manera, la expresión "macro educativa" tiene que ver con su interés por la realidad educativa global en lo referido a la política y planificación educativas. Se denominan reformistas porque proponen cambios en los sistemas educativos sin poner demasiado en cuestión aspectos estructurales, que son, justamente, los que impiden esos cambios.

Las *tendencias pedagógicas críticas* cuestionan, por un lado, las de carácter idealista que postularon que, a través de la escuela, se conseguiría la igualación social; y, por el otro, las teorías sociológicas estructuralistas que afirmaron la dependencia absoluta de la educación respecto de la sociedad, definiendo la escolarización desde la lógica restringida de la dominación económica y la imposición ideológica.

Silber (1998) adhiere a las posturas ne*omarxistas, posmarxistas* o *poscrítica.* Las teorizaciones de Apple[6] son representativas de estas tendencias, ya que sostienen que, hoy, hay una determinación social definida dentro de un marco capitalista de relaciones, aspecto que, según entiende, no deberían soslayar los posmodernos, a quienes les reconoce aspectos positivos como los estudios sobre políticas de identidad, o sobre las relaciones de poder múltiples y contradictorias, o sobre lo local como ámbito de lucha. Sin embargo, también señala elementos negativos, como su estilo arrogante, sus enfoques estereotipados o el peligro de una nueva gran narración. En América Latina y Argentina, podrían reflejar ese pensamiento producciones de la CLACSO y del Laboratorio de Políticas Públicas[7].

---

su trabajo como consultor en las Empresas Multinacionales de General Motors. Fue fundador y director de una escuela de negocios que lleva su nombre. Ha publicado más de treinta libros donde ha tratado temas tan polémicos como la libertad individual, la sociedad industrial, las grandes empresas, el poderío de los administradores, la automatización, el monopolio y el totalitarismo.Extraído el 19/IV/2019 desde: https://historia-biografia.com/peter-drucker/

[6] Citado en Silber (1998): Apple, M., (1996). Educación, identidad y patatas fritas baratas. En Política cultural y educación. Madrid. Ediciones Morata.

[7] El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) es una institución internacional no-gubernamental con status asociativo en la UNESCO, creada en 1967. Actualmente, reúne 660 centros de investigación y posgrado en el campo de las ciencias sociales y las humanidades en 51 países de América Latina y otros continentes. https://www.clacso.org/institucional/

El laboratorio de Políticas Públicas fue fundado en 2003, es un centro de estudios orientado a la investigación para la incidencia en políticas públicas. Basado en Buenos Aires, pero con proyección nacional, sus ejes de trabajo son: desarrollo urbano, movilidad, hábitat, gobernabilidad y política internacional.

Sus objetivos principales son: Contribuir a la formulación de políticas públicas igualitarias e inclusivas; fortalecer el respeto por los derechos fundamentales de los ciudadanos y fomentar la participación ciudadana en los distintos niveles de gobierno. Extraído el 19/IV/2019 desde: http://lppargentina.org.ar/sample-page/

En las posiciones pedagógicas posmarxistas se plasman expresiones posmodernas que cuestionan el valor protagónico del conocimiento científico, la jerarquización de culturas y valores, el eurocentrismo y el sentido progresista de la historia. A su vez, incorporan nociones como las de saber, discurso, identidad, diferencia, alteridad y culturas. Sobre ese fondo, pueden diferenciarse dos líneas de producción, las cuales, sin embargo, suelen aparecer complementadas: unas, poniendo énfasis en la crítica al contexto sociopolítico, y otras, colocando su acento en las formas de configuración de las subjetividades de los sujetos protagonistas de los procesos educativos.

En nuestro país, este perfil de tendencias posmarxistas tiene su impronta en movimientos y organizaciones sociales de distinta índole que ocupan un lugar de confrontación contrahegemónica.

La línea que enfatiza la subjetividad, ha ido creciendo, en los últimos años, al punto que, tal vez, se esté constituyendo como la de mayor influencia en el espacio educativo argentino. Pueden encontrarse en ella variadas influencias filosóficas: la filosofía política, desarrollada por Hannah Arendt; el psicoanálisis lacaniano; los teóricos franceses como Foucault, Deleuze y Derrida, de quienes se toman conceptualizaciones pertinentes para profundizar temas tales como el funcionamiento del poder y sus relaciones con el saber, el lugar del discurso y el texto en la construcción de lo social, el sentido de lo contingente y los modos de configuración de los procesos de subjetivación. Por su parte, nombres como Ferry, Cornu, Meirieu, Larrosa, Ranciére, entre otros, realizan aportes al campo pedagógico dentro de esta concepción. Algunos rasgos que la definen son la centralidad del análisis en la configuración de subjetividades desde experiencias individuales, es decir, realizadas por un sujeto con individualidad propia, oponiéndose así a la idea de educación como fabricación.

El objetivo general de este trabajo consistirá en identificar y distinguir las diferentes perspectivas pedagógicas que emergen de las prácticas de ciudanía democrática, reconocidas por estudiantes de Profesorados Universitatios y de Institutos de Formación Docente de Nivel Secundario en la Provincia de Córdoba.

Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

a) Caracterizar la experiencia democrática Argentina, desde una perspectiva histórica, a partir del retorno de la democracia, en 1983, hasta la actualidad; así como también conocer el marco legal nacional y provincial como garante de la educación para la democracia.

b) Descubrir las representaciones que se presentan en los estudiantes de profesorados a la hora de definir el concepto de democracia.

c) Registrar y sistematizar experiencias de prácticas educativas democrática de alumnos del profesorado de nivel secundario en el último trayecto de su formación, además de las representaciones que los estudiantes poseen sobre las mismas.

d) Clasificar las teorías pedagógicas de prácticas de ciudadanía democráticas que emergen de la información brindada por los estudiantes entrevistados.

e) Identificar las características del contexto educativo de las instituciones donde los estudiantes realizaron el trayecto educativo de formación inicial docente universitario y no universitario.

f) Establecer relaciones, similitudes y diferencias entre los sustentos pedagógios de prácticas de ciudadanía democrática de las diferentes instituciones de formación docente.

El siguiente trabajo será abordado desde los estudios cualitativos exploratorios y descriptivos propuestos desde la Teoría Fundamentada. Strauss y Corbin explican que la misma permite formular una teoría que se encuentra subyacente en la información obtenida en el campo empírico, dando así la posibilidad de construir conceptos que derivan de la información emanada de las personas. Los informantes son quienes tienen la experiencia de lo vivido y, de acuerdo con ello, conciben la realidad a estudiar, lo que genera conocimientos, aumenta la comprensión y proporciona una guía significativa para la acción (citados por Inciarte, 2011: 6-8).

Las técnicas a utilizar serán, por un lado, la comparación constante y profunda a partir de la combinación de datos cualitativos referentes a conceptos, categorías y propiedades en el marco de las entrevistas semiestructuradas; y, por el otro, el análisis de documentos públicos que permitirá la obtención de datos referidos a prácticas pedagógicas de ciudadanía democrática.

La unidad de análisis se concentra en las instituciones de formación docente inicial universitaria, pública y de educación superior, pública de gestión privada.[8]

Al momento de la selección de las instituciones, se tuvieron en cuenta dos de ellas, ubicadas en el mismo núcleo urbano del departamento General San Martín, en la provincia de Córdoba. Ambos centros educativos presentan una importante trayectoria; reciben a estudiantes de la localidad donde se ubican y de la zona de influencia; la población estudiantil pertenece a todos los sectores socio-económico y brindan becas a quienes se encuentran con dificultades de esta índole.

[8] Por cuestiones de confidencialidad, y a solicitud de los directivos, no se nombran instituciones, ni actores.

Si bien los estudiantes fueron elegidos al azar, se tuvo en cuenta instituciones con una variada oferta educativa en profesorados para nivel secundario, así como también el número significativo de educandos que se encuentra en formación dentro de sus dependencias. Con previa autorización de las autoridades, se realizó entrevistas a quince estudiantes de cada centro educativo elegido. Estas decisiones se tomaron en el marco de la discusión del equipo de investigación y con previa autorización de las autoridades, se realizó entrevistas a quince estudiantes de cada centro educativo elegido.

Para abrir el campo a los sentidos de los entrevistados comenzamos a indagar mediante la siguiente pregunta:

¿Qué significa para vos el concepto de democracia?

Luego, ya profundizando en el tema de investigación, preguntamos:

¿Podés identificar experiencias de prácticas democráticas en la institución en que realizás el trayecto de formación docente?

Al notar que les era sencillo responder a esta pregunta sin explayarse demasiado, fuimos desglosándola de la siguiente manera:

¿Qué prácticas educativas democráticas podés vivenciar en actividades áulicas?

¿Qué actividades educativas se desarrollan en la institución fuera del aula?

¿Cuál es la función y el trato de los docentes, directivos, coordinadores, asesores?

¿Cómo es el trato entre los estudiantes, dentro del grupo de pares?

¿Recordás temas o teorías analizados, vinculados al tema democracia?

¿Tiene centro de estudiante la institución?

¿Creés que el centro de estudiante forma parte de una práctica educativa democrática? ¿Por qué?

¿Considerás el centro de estudiantes como una práctica educativa democrática? ¿Por qué?

¿Qué otras prácticas educativas institucionales recordás?

Como fue expuesto a través de investigaciones anteriores, por ejemplo, Bambozzi y otros 2012, 2013, 2018, el análisis de las entrevistas nos permitió distinguir dos planos o categorías de prácticas educativas democráticas, tanto a nivel micro institucional como macro institucional.

Las experiencias educativas micro institucionales se refieren a prácticas áulicas tales como la libertad de expresión, la posibilidad de discusión y debate, y la construcción del conocimiento entre todos; mientras que las experiencias macro institucionales hacen mención a propuestas

desarrolladas hacia el interior de la institución, como los centros de estudiantes, o relacionadas a problemas de la comunidad, como el voluntariado o cuidado del medio ambiente.

Capítulo 1

Historia de la democracia argentina reciente (1983-2018). Legislación para la democracia

1.1 La democracia Argentina (1983-2018)

Iniciamos este trabajo de investigación con una reseña histórica, desde un enfoque revisionista crítico, a fin de dar cuenta de las características de la experiencia democrática que se desarrolló en Argentina entre 1983 y la actualidad. Esta historización tiene como objetivo identificar las distintas formas en que las intencionalidades democráticas son visibilizadas, para luego ser trasladadas a los espacios curriculares con sentido formativo; así como también la identificación de las percepciones que los estudiantes manifiestan al respecto.

En este sentido, se analizará el comportamiento de una serie de variables tales como la consolidación del sistema de partidos respeto al sistema constitucional; el derecho al voto, tendiendo a la inclusión; niveles elevados de satisfacción material y educación; y participación de los ciudadanos. Todo esto, teniendo en cuenta que, en Argentina, se manifiesta un fuerte malestar e inconformismo acerca de la democracia, ya que no genera los resultados que la misma promete con respecto a igualdad, satisfacción de las necesidades básicas y bien común para todos los ciudadanos.

Las elecciones del 30 de octubre de 1983, que llevaron a la presidencia de la Nación al Dr. Raúl Alfonsín, constituyeron un hecho muy significativo para todos los ciudadanos argentinos, ya que, luego de 10 años, pudieron elegir, a través del sufragio universal y sin ningún tipo de restricciones, a las autoridades políticas que ocuparían cargos públicos en el gobierno. En la década del 80, se inició el tiempo de democracia como tiempo de no retorno al pasado reciente, y prevaleció, en consecuencia, una fuerte demanda vinculada con reivindicaciones de justicia, largamente postergadas como consecuencia de la acción institucional del gobierno militar. Así, en la agenda del nuevo gobierno se le dio prioridad a la revalorización de la democracia, siendo el problema central el cambio de régimen político y la transición del autoritarismo al régimen democrático. Pero no se advirtió que el proceso debía incluir necesariamente, y con el mismo peso, la reorganización de la economía, concluyendo en un colapso estatal -fiscal regulatorio y administrativo- entre 1989/1990 (Torres, 2003: 18-19)

1.2 Sistema de Partidos

La apertura democrática de 1983 significó el regreso al respeto por la Constitución, al respeto por la división de poderes, el juicio a los responsables por la violación de los Derechos Humanos durante el régimen militar. Por su parte, también comenzó a funcionar el sistema de partidos o bipartidismo -importante como nexo entre la sociedad civil y el Estado, fuerza electoral estable, programa e ideología. En consecuencia, se enfrentaron con gran fuerza en el proceso electoral de 1983, todavía muy influenciados por antiguas usanzas personalistas, encarnadas en líderes que movilizaban a sus seguidores. Progresivamente, la crisis económica que atravesó el país ocasionó que la concentración de votos en torno de la UCR fuera disminuyendo y el bipartidismo debilitándose; mientras tanto, iban apareciendo en la escena política nuevos partidos, tanto de centro derecha, como la Unión del Centro Democrático (UCeDé), como de centro izquierda, como el Partido Intransigente (PI).

Luego del triunfo del PJ en las elecciones de 1989, el giro ideológico y político que el presidente Carlos Menem (1989-1999) llevó adelante hacia el modelo neoliberal, la economía mercado y el mundo de los negocios, significó una nueva recomposición de los partidos de centro derecha y de centro izquierda, surgiendo el Frente Grande.

En 1993, Menem y Alfonsín acordaron, en el Pacto de Olivos, la reforma de la Constitución, que habilitó la vía para la reelección del líder justicialista y el reparto de cargos públicos entre dirigentes de los partidos liderados por ambos. Estos acontecimientos influyeron en las elecciones posteriores y en las nuevas reconfiguraciones de los partidos; además, esta situación ha seguido sucediendo con frecuencia hasta la actualidad. Debido a esta forma de hacer política, el voto se convierte en volátil, así como también las coaliciones electorales. Y es allí donde está localizado el epicentro de la crisis de la representación bipartidista (Torres, 2003: 2-7)

Torres (2003) expresa, además, que esta situación se produce porque se pierde el vínculo sostenido por fuertes lazos de identidad entre los representados y el representante, convirtiéndose, los ciudadanos, en fiscales del desempeño de los dirigentes políticos y del cumplimiento de sus promesas electorales. “Introduciéndose la desconfianza vigilante en el lugar que ocupaba la confianza solidaria.” (Torres, 2003: 10-12).

Por otra parte, los partidos políticos experimentaron la reducción de su capacidad de direccionar las políticas públicas, ya que éstas fueron sometidas a presiones extra gubernamentales, y no a programas elaborados por ellos mismos y con los cuales poder

presentarse ante los electores. El giro moderado, y luego más radicalizado, hacia las reformas del mercado, mostraron las dificultades de la UCR y el PJ para hacer propias las opciones. Mientras que los cargos públicos fueron ocupados por dirigentes con la finalidad de financiar sus carreras políticas y alcanzar el enriquecimiento ilícito.

Evidentemente, en estas condiciones, las minorías activas y los medios de comunicación proyectaron, sobre las organizaciones partidarias, la pregunta: "¿Para qué sirven los partidos?" La respuesta fue que, en realidad, los partidos se servían, en primer lugar, a ellos mismos, mientras amplios sectores sociales se empobrecían, perdían sus empleos o se precarizaban y se erosionaban las precondiciones sociales del ejercicio de la ciudadanía de sectores cada vez más amplios de la sociedad (Torres, 2003: 13-20).

1.3 Constitucionalismo

En relación al respeto por el constitucionalismo, las reglas y la división de poderes, Botana (2013) expresa que la constitución, en una democracia, se respeta, no se manipula, y que las instituciones son el marco de la vida ciudadana y no el instrumento de los que mandan. Para él, la reforma constitucional de 1994 permitió que, estando en la democracia, el Poder Ejecutivo tuviera hegemonía, no aceptando la alternancia política como proyecto, ya que permitía la reelección. En las presidencias largas, (10 años) tanto del menemismo como del kirchnerismo, el Poder Ejecutivo tuvo preponderancia sobre los demás poderes, manipulándolos y ampliando sus propios poderes en la toma de decisiones. Por lo tanto, este tipo de democracia es arbitraria, y presenta fuertes signos de debilitamiento, ya que hay subordinación y maltrato del sistema federal.[9]

Además, Argentina presenta una fuerte tradición de supremacía del Poder Ejecutivo por sobre el Legislativo y el Judicial, con amplias facultades del primero en la toma de decisiones; lo que se evidencia en la llegada a la presidencia de militares con marcadas características personalitas a través de mecanismos electorales y el voto popular (ej. Juan Domingo Perón), la alternancia política entre gobiernos civiles y militares entre 1955 y 1976, y la dictadura militar que se extendió entre 1976 y 1983.

[9] Botana, en una conferencia expuesta en el marco de "Democracia, coaliciones y alternancias" con motivo de los 30 años del retorno a la Democracia, organizado por el Comité Nacional y la Convención Nacional de la UCR, manifiesta que se combina el federalismo electoral con un unitarismo fiscal, por consiguiente, las provincias se transforman en agentes mendicantes del príncipe, dependiendo de su buena voluntad, sea masculino o femenino, engendrando en muchos aspectos un federalismo feudal.

1.4 Satisfacción material de la ciudadanía y educación

Quiroga (2005) deja de manifiesto que la democracia no puede dar respuesta a los desórdenes de la economía mundial, ni a los que derivan de la economía de mercado y de la concentración internacional del capital; pero sí debe ocuparse de los fenómenos nacionales de exclusión social y desigualdad. La democracia y el capitalismo establecen diferentes organizaciones de poder, basados en sistemas casi opuestos: igualdad y ganancia. Sin embargo, han podido convivir, ya que la democracia solo se ha consolidado en los sistemas capitalistas. Por lo tanto, el capitalismo genera desigualdades que la democracia, como fuerza igualadora, debe corregir, transformando a los individuos en verdaderos ciudadanos a través de la educación, mediante la protección social y la redistribución de la riqueza colectiva, recursos que garantizan condiciones mínimas de existencia y el bien común.

A pesar de esta vocación universalista igualitaria, la democracia argentina no ha podido contener, en 35 años, la exclusión económica, social y cultural de la mayoría de sus ciudadanos; por el contrario, las desigualdades provenientes de la existencia material de las personas son cada vez más evidentes y profundas. El desempleo de largo plazo, la marginación, la pobreza extrema, la baja calidad del sistema educativo, son factores claves que no permiten a las personas convertirse en ciudadanos autónomos y reflexivos, sino que dificultan o traban sus libertades de acción y decisión, colocando en situación de vulnerabilidad a unos ciudadanos con respecto a otros (Quiroga, 2005: 14-15).

Por lo tanto, los derechos formales, como el derecho al voto, a elegir y ser elegido, no otorgan automáticamente la ciudadanía, ya que las desigualdades materiales y culturales favorecen el clientelismo y el prebendalismo político. En estas condiciones, el voto deja de ser libre e igual para todos los ciudadanos. El clientelismo político crea vínculos involuntarios, vínculos que los ciudadanos no pueden constituir libremente porque están fundados en las necesidades más elementales que hacen a la sobrevivencia. Son vínculos forzosos que vuelven aún más vulnerables a los individuos, ya que están sometidos por la distribución de prebendas sociales (Quiroga, 2005:17).

1.5 Participación ciudadana

En democracia, la participación de los ciudadanos, además de las urnas, tiene lugar en el espacio público, que hoy puede recuperarse desde distintas formas de interacción social: asociaciones múltiples como sindicatos, cooperativas, ONGs, centros comunitarios, movimientos sociales que configuran una dimensión cívico-comunitaria-laboral.

En este sentido, la palabra público tiene tres significados en el contexto actual:

a) Lo público-estatal, que hace al interés común: la política solo tiene sentido en el espacio público, en el espacio común. En la actualidad, las dificultades de una política participativa residen en las condiciones de la vida moderna. Los ciudadanos pasan la mayor parte de su tiempo ocupados en la sobrevivencia, en la gestión de los asuntos particulares y es muy poco el tiempo de entrega al compromiso público, a su participación en el acontecer político, lo que puede dar lugar a una riesgosa despolitización de la sociedad (Quiroga, 2005: 18).

b) Lo público-asociativo, que implica la participación colectiva: se refiere a un espacio de deliberación y actuación colectica que no es el Estado, y que no necesariamente conlleva un ámbito de decisión, aunque todo lo que en él acontezca puede representar pasos en esa dirección. Según Arendt (1993) (citado en Quiroga, 2005) es un espacio de "pluralidad de voces", donde los hombres comparten "palabras y actos", imposible de concretarse en el aislamiento. Para Quiroga, en la Argentina, se hace evidente una comunicación de los ciudadanos preocupados por problemas comunes, que no gira solo en torno a lo político, sino también en la cuestión social. Esta esfera, es el lugar de actuación de asociaciones múltiples, donde los ciudadanos se reúnen tanto para tratar los asuntos comunes, los problemas de la vida cotidiana, como para interrogar al poder y construir vínculos sociales solidarios (Quiroga, 2005: 18-19).

c) Lo público-mediático, que otorga visibilidad a los acontecimientos: lo público tiene que ver también con la opinión. La opinión pública es muy volátil y parece formarse a través de los medios de comunicación y sondeos. La presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007), se presentó como un gobierno de opinión pública, que invocaba la opinión o la hacía jugar contra las representaciones instituidas. Puede constatarse un ejemplo cuando, a través de la cadena nacional, el presidente instó al Congreso de la Nación a avanzar en el juicio político contra los miembros de la Corte Suprema debido a la relación

> dependiente con el poder menemista. Si bien esta situación no faltaba a la verdad, el presidente Kirchner ubicó a la opinión pública en el lugar de tribunal, y esto se aparta del normal funcionamiento del Estado de derecho democrático y de su fuerza motriz, es decir, la división de poderes. La opinión pública no puede fijar la orientación general de las resoluciones judiciales (Quiroga, 2005: 20-21).

Por otra parte, desde mediados de los años noventa, el conflicto social irrumpió con fuerza inusitada en la vida política, y la calle se convirtió en el espacio de protesta social, un espacio de interpelación a la sociedad por parte de amplios sectores que reclaman inclusión. Más que un sitio de intercambio, la calle, las plazas, los espacios verdes (dominio común abierto a todos) se convirtieron en espacios de peleas y confrontaciones, donde los sujetos defendían no sus ideas, sino sus reclamos, y reafirmaban su identidad. Estas nuevas formas de tomar parte en la vida pública se generaron en el desarraigo social y cívico-cultural. Es así como, ganar la calle, adquirió un profundo significado político, por ejemplo, la existencia de los grupos piqueteros dependía de su continuidad en la calle. Además, la protesta del movimiento de piqueteros, que interpelaba al gobierno y a un grupo de desconocidos, se amplificó espontáneamente por la televisión. Los medios de comunicación expandieron el espacio público, le otorgaron otro formato y lo que allí acontecía circulaba velozmente y se acrecentaba. Los medios de comunicación le dieron visibilidad al nuevo conflicto social (Quiroga, 2005: 21).

De acuerdo a lo mencionado, el centro de gravedad de la vida política se modificó, los partidos políticos y el parlamento deben renovar sus capacidades y funciones si buscan adaptarse a los nuevos tiempos, ya que un diputado, un senador, un juez controla menos al ejecutivo que un periodista. Por lo tanto, los medios de comunicación, formadores de opinión pública, actúan e influyen con fuerza en el gobierno, logrando desestabilizarlos y modificar resultados en un proceso eleccionario. Actúan con una clara función fiscalizadora, con el gran riesgo de que los dirigentes crean que la opinión pública es omnipotente y que el poder político deriva exclusivamente de ella, opacando así el estado de derecho, en el cual se enmarca institucionalmente la democracia.

En síntesis, que la democracia argentina haya perdurado consecutivamente durante 35 años es un logro que merece celebrarse. De todos modos, este legítimo reconocimiento no debe convertirse en complacencia frente al severo déficit que aún mantiene. La realización de elecciones periódicas y libres es una conquista irrenunciable, sin embargo, ello no parece haber

bastado para asegurar que se gobierne democráticamente y se logre el bien común para todos los ciudadanos.

Entre las principales falencias, podemos mencionar la ausencia del sistema de partidos y el debilitamiento de los partidos políticos, debido a la carencia de vínculos que aglutinan a representados y representantes, producto de la falta de credibilidad en los mismos, el clientelismo, el prebendalismo y las crisis económicas.

Además, perduran amplios sectores sociales sin trabajo, con trabajos precarizados, en la pobreza, en la miseria y con escaza educación, u ocupados en sus trabajos y preocupados por la supervivencia. Semejante realidad genera que los ciudadanos se conviertan, por un lado, en apáticos de la política y la participación colectiva y, por el otro, en grupos volátiles, fácilmente manipulables. Indudable resultado de políticas clientelares, corrupción visibilizada y la influencia de los medios de comunicación.

La democracia de audiencias puede cambiar las pautas del comportamiento de la vida política. Si esto sucede, los ciudadanos quedan atrapados en la información que los medios de comunicación entregan diariamente, alejándose la idea del ciudadano autónomo. Por su parte, también la participación del parlamento y de las fuerzas partidarias se convierten y permanecen dispersas. En este paisaje, el Poder Ejecutivo está más preocupado por el control que ejerce la prensa que el efectuado por el Congreso. Esta es la realidad democrática actual.

Por lo tanto, los acontecimientos demuestran que la desocupación masiva, la precarización del trabajo y las nuevas formas de pobreza, que han llevado a que la sociedad argentina sea una sociedad dual, nos abren el gran desafío de integración real. Este puede ser el gran reto de la democracia: generar vínculos y lazos de identidad entre los miembros de una comunidad, y ejercer políticas que apunten al bien común y no a generar mayores desigualdades. Las soluciones demandadas a la democracia se encuentran en la misma democracia. Es decir que es necesaria "más democracia para corregir los males de la democracia" y, dentro de ella, la función de la educación es fundamental, por eso, es importante preguntase: ¿Se educa para la democracia? ¿Cómo educan para la democracia las instituciones escolares?

1.6 Marco regulatorio de educación para la democracia

En Argentina, tanto la Ley Nº 26.206 de Educación Nacional[10], como la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba Nº 9870[11], hacen mención explícita a la importancia de educar para la democracia en todos los niveles del sistema educativo.

Ambas leyes establecen que la educación es una prioridad para construir una sociedad justa y profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales, y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. También aluden a que la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, y promover, en cada educando/a, la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Consideran, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional y provincial:

- Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural
- Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo
- Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los niños y adolescentes; asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.

1.7 Formación docente

Con respecto a la formación docente, la ley Nº 26.206, de Educación Nacional y la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, Nº 9.870 expresan que se tiene la finalidad de preparar

[10] Ley de Educación Nacional Nº 26.206. En línea: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf.

[11] Ley de Educación de la Provincia de Córdoba. En línea: www.cba.gov.ar/?s=ley+provincial+9870.

profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Además, se promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

1.7.1 Deberes y derechos de los estudiantes

Con respecto a los derechos y deberes de los estudiantes, las leyes de Educación Nacional y Provincial dejan de manifiesto que todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad, del nivel educativo o modalidad que estén cursando, o de las que se establezcan por leyes especiales.

Los alumnos tienen derecho a integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema. Además, las leyes establecen que podrán participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.

Por su parte, son deberes de los alumnos:

- Estudiar y esforzarse por conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades y posibilidades
- Participar en todas las actividades formativas y complementarias
- Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa
- Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y las orientaciones de la autoridad, los docentes y los profesores
- Respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar
- Asistir a clase regularmente y con puntualidad

- Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento educativo.

1.8 Ley de educación superior Nº 24.521

En cuanto la educación superior, ya sea universitaria o no universitaria, la legislación establece:

- Proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel
- Contribuir a la preservación de la cultura nacional
- Promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas
- Desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida
- Consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

Son objetivos de la Educación Superior profundizar los procesos de democratización contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades.

1.9 Los centros de estudiantes: la Ley Nacional N° 26.877

Los fines, objetivos y funcionamiento de los centros de estudiantes están reglamentados por la ley Nacional N° 26.877.[12]

Esta ley establece que las autoridades jurisdiccionales y las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos, incluyendo formación profesional de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, deben reconocer los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil. Las autoridades educativas jurisdiccionales y las instituciones educativas deben promover la participación y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes.

Asimismo, las autoridades jurisdiccionales deben arbitrar los medios correspondientes a los efectos de que, en las instituciones educativas, se ejecuten las siguientes acciones:

[12] Ley Nacional de Centros de Estudiantes N° 26.877. En línea: https://www.suteba.org.ar/download/legislacin-nacional-67824.pdf

- Poner en conocimiento de la comunidad educativa la Ley de Centros de Estudiantes y la normativa que se dicte a tal efecto, asesorando y facilitando los medios necesarios, que estén a su alcance, para la creación y funcionamiento del centro de estudiantes correspondiente
- Brindar el apoyo para el desarrollo de las actividades de los centros de estudiantes, que se podrán realizar en el espacio y tiempo institucional, previo acuerdo entre los representantes estudiantiles y el equipo de conducción
- Proporcionar un espacio físico determinado para el funcionamiento del centro de estudiantes, de acuerdo a la disponibilidad de la institución.

Los centros de estudiantes surgen como iniciativa de los estudiantes de cada establecimiento. Cada una de las instituciones educativas tendrá su centro de estudiantes, del que participarán todos aquellos que acrediten ser estudiantes de la institución educativa, sin otro tipo de requisito.

Los centros de estudiantes tendrán como principios generales:

a) Fomentar la formación de los estudiantes en los principios y prácticas democráticas, republicanas y federales, así como en el conocimiento y la defensa de los derechos humanos.
b) Afianzar el derecho de todos los estudiantes a la libre expresión de sus ideas dentro del pluralismo que garantizan la Constitución Nacional y las leyes.
c) Defender y asegurar el cumplimiento y pleno ejercicio de los derechos estudiantiles.
d) Contribuir al cumplimiento de las garantías vinculadas al derecho de aprender y al reconocimiento de la educación como bien público y derecho social.
e) Colaborar con la inserción de los estudiantes en su ámbito social, orientada al desarrollo de acciones en beneficio del conjunto de la comunidad.
f) Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al logro de un clima institucional democrático que permita el mejor desarrollo de las actividades educativas.
g) Promover la participación activa y responsable del alumnado en la problemática educativa.
h) Gestionar ante las autoridades las demandas y necesidades de sus representados.
i) Proponer y gestionar actividades tendientes a favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de sus representados.

j) Los centros de estudiantes elaborarán su propio estatuto, en correspondencia con la legislación nacional y de cada jurisdicción, el que debe contener, al menos: objetivos; órganos de gobierno y cargos que lo componen; funciones.
k) Procedimientos para la elección por voto secreto, universal y obligatorio, y renovación de autoridades; implementación de instancias de deliberación en la toma de decisiones; previsión de órganos de fiscalización y representación de minorías.

En aquellos casos en que las disposiciones de esta ley se vieran incumplidas, los estudiantes y sus órganos de conducción podrán elevar su reclamo a la autoridad jurisdiccional o nacional, según corresponda. Los centros de estudiantes reconocidos pueden nuclearse en federaciones jurisdiccionales, regionales y nacionales. El Ministerio de Educación y las autoridades educativas de cada jurisdicción diseñarán las campañas de difusión y promoción, alentando la creación y funcionamiento de los centros de estudiantes.

1.10 Centros de Estudiantes en la Provincia de Córdoba: Resolución 124/10

En la Provincia de Córdoba, la resolución 124/10 autoriza la constitución y funcionamiento de un organismo de representación estudiantil bajo la denominación de "Centro de Estudiantes", en cada una de las instituciones educativas de gestión estatal dependientes de la Dirección General de Educación Media, de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional, de la Dirección General de Educación Superior, de la Dirección General de Regímenes Especiales y de la Dirección de Jóvenes y Adultos. Similar autorización rige para los establecimientos educativos de gestión privada adscripta a la Provincia y dependiente de la Dirección General de Insultos Privados de Enseñanza en los niveles y modalidades referidos precedentemente.

Dicha Resolución establece que las actividades cotidianas del Centro de Estudiantes se deberán realizar preferentemente a contra-turno, para no obstaculizar o perjudicar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y/o el adecuado clima de desenvolvimiento institucional, y que será el único órgano de representación de los estudiantes regulares matriculados en el establecimiento. Funcionará como entidad autónoma en los límites y competencia que el presente estatuto le atribuye y en cumplimiento de sus funciones específicas.

Conforme a la Resolución, los derechos, garantías y obligaciones de los centros de estudiantes son:

- Participación plena, libre y democrática de todos los estudiantes del establecimiento en las formas e instancias reconocidas en el presente ordenamiento
- Elegir y ser elegidos
- Voto universal y secreto
- Plazos expresos y renovación de los mandatos ejecutivos
- Derecho a peticionar
- Derecho a conocer sobre el funcionamiento del Centro de Estudiantes y sobre la administración y disposición de sus bienes y finanzas
- Publicidad de las resoluciones, actos y acciones de los cuerpos orgánicos
- Rendición de cuentas ante la Asamblea General
- Deber de informar a sus mandantes y al Equipo Directivo del establecimiento
- Representación de las minorías, cuando estas superen el 20 por ciento de los votos válidos emitidos en la elección respectiva.

Los fines del centro de estudiantes son:

- Propiciar el ejercicio de una ciudadanía comprometida y democrática.
- Respetar y defender los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas como miembros responsables de una comunidad organizada.
- Desarrollar y fortalecer la formación integral de los estudiantes desde los valores de libertad, justicia, igualdad, solidaridad, respeto a la diversidad, no discriminación y bien común.
- Contribuir a la construcción de una cultura política pluralista, privilegiando la búsqueda del consenso.

En cuanto a las funciones del centro de estudiantes, son sus atribuciones:

- Ejercer la representación de la totalidad de los estudiantes del establecimiento educativo
- Peticionar y gestionar ante el equipo directivo las aspiraciones, sugerencias, necesidades, propuestas, expectativas y demandas de la comunidad estudiantil.
- Organizar y promover actividades culturales, sociales, científicas, tecnológicas, recreativas, deportivas, solidarias, ambientalistas y de formación ciudadana.
- Promover en el claustro estudiantil acciones concretas y determinadas que apunten a profundizar el compromiso solidario y participativo con la comunidad inmediata y

regional en la que está inserto, como también conducentes a la resolución pacífica de los conflictos entre los estudiantes.

- Promover entre los estudiantes de la institución el uso adecuado, la conservación y guarda de las instalaciones, equipamiento, materiales didácticos, bibliografía y otros bienes materiales y culturales valiosos.
- Participar en el Consejo de Convivencia Escolar y demás espacios de participación que las autoridades escolares consideren pertinentes.
- Colaborar activamente con el equipo directivo y docente en fomentar un clima adecuado de estudio, que facilite el cumplimiento de las pautas y metas propuestas desde el Proyecto Educativo Institucional.
- Desarrollar y fortalecer actitudes y valores que tiendan a la construcción y consolidación de procesos de convivencia pacífica y democrática, así como de repudio a toda forma de violencia y discriminación.
- Colaborar con el Equipo Directivo en acciones de retención y apoyo para aquellos estudiantes que, por distintas razones, evidencien dificultades en el estudio o estén impedidos transitoriamente de asistir con regularidad a clases.
- Organizar y/o participar, de común acuerdo con el equipo directivo, en seminarios, jornadas y en acciones destinadas a la formación en educación sexual integral y en todas aquellas problemáticas que sean de interés de los estudiantes.

La Comisión Directiva será el órgano ejecutivo del centro de estudiantes. Sus miembros durarán un (1) año en el ejercicio de sus funciones desde el día de asunción en sus cargos. Preferentemente, en su constitución, deberán estar representados los distintos turnos con los que cuenta la institución educativa. Podrán ser reelectos en forma consecutiva por una sola vez o sucederse recíprocamente, debiendo esperar el transcurso de un período para una nueva postulación.

Las autoridades del establecimiento proporcionarán, en cuanto fuere factible, un espacio específico para el funcionamiento del centro de estudiantes, que posibilite el cumplimiento de sus fines y funciones.

De acuerdo a la Resolución 124/10, le queda expresamente prohibido, tanto al centro de estudiantes como a sus miembros en particular:

- Difundir y propiciar ideologías de corte totalitario, discriminatorias o negatorias de la condición humana.
- Promover actos que afecten y/o lesionen el desarrollo normal de la institución.
- Realizar o ejecutar actos o acciones proselitistas o partidarias que coarten la libertad de pensamiento y expresión de los estudiantes y demás actores institucionales.
- Comprometer a la institución educativa con declaraciones y/o acciones que transgredan la legislación escolar.
- Realizar acciones en contravención de sus propios fines.

Los Estudiantes que integren los cuerpos orgánicos del centro de estudiantes, por su condición de tales, deberán exhibir un comportamiento ejemplar al honrar las funciones que le han sido delegadas; comprometerse con el cumplimiento de las normas de convivencia; evidenciar responsabilidad y respeto hacia sí mismos, sus pares, las autoridades del establecimiento y la comunidad educativa.

Capítulo 2

Nociones de los estudiantes sobre el concepto de democracia

2.1 Democracia: representaciones de los estudiantes de profesorado universitario, "estudiantes A" e instituto superior de formación docente, o "estudiantes B"

Para una mejor comprensión, y a los fines metodológicos del trabajo, en adelante, a las respuestas y análisis de entrevistas las clasificaremos en: "estudiantes A", las correspondientes al profesorado universitario de gestión pública; y "estudiantes B", las que pertenecen al instituto superior de formación docente, público, de gestión privada.

Al inicio de las entrevistas, con el fin de introducir a los estudiantes en el tema que nos convocaba -prácticas educativas democráticas en el trayecto de formación docente inicial- indagamos acerca de la idea o noción que ellos tenían sobre el concepto de democracia.

Así, los estudiantes A entrevistados, relacionaron el concepto de democracia a la participación y deliberación en un 75%.

> …yo lo definiría como la libertad de decidir y hacer. Es una decisión que toma en conjunto, un grupo de personas. En un aula, en una sociedad, en una provincia. Calculo que cada uno de los que participa de la decisión tiene que tomar conciencia sobre lo que está decidiendo y saber sobre el tema para después hacer (Entrevista a V., 2017).

Esta entrevista deja de manifiesto el carácter colectivo y la horizontalidad en la toma de decisiones; asimismo, se puede entrever la noción de responsabilidad y obligación del "saber" como conocimiento sobre lo tratado, para poder tomar decisiones y luego participar. Lo que queda resaltado, con mayor profundidad, en la cita del siguiente párrafo, donde se hace alusión a la responsabilidad, obligaciones y derechos de todos.

> Democracia es, para mí, que todos participen en el buen funcionamiento de la comunidad…A cualquier nivel, digamos, pudiendo elegir a nuestros gobernantes, también haciéndonos responsables de las obligaciones que nos tocan. Para mí, en una comunidad democrática, todos los ciudadanos tienen responsabilidades…que elijan a una persona que los represente no quiere decir que toda la responsabilidad recaiga sobre el representante, sino que todos tienen responsabilidad en cuanto al buen

funcionamiento de la comunidad. Todos tienen una función, obligaciones y derechos para exigir (Entrevista a C. 1, 2017).

Otra idea que aparece de manera reiterada es la relación de la democracia con el bien común, como bien individual y colectivo. Así, durante su entrevista, C. 2 (2017) expresa: "No quiere decir hacer lo que una quiere, sin importar el otro, sino buscar el bien, tanto para uno como para los demás."

La siguiente entrevista, además de relacionar el concepto de democracia al bien común, hace referencia los derechos sociales.

La democracia implica la participación de todos y todas -ya que estamos con la ampliación del lenguaje- que afectan o tienen que ver con el bien común, por ejemplo: todo lo que tiene que ver con la calidad de vida de cada una de la personas (Entrevista a F., 2017).

En este caso, la persona entrevistada había cursado el profesorado de lengua, por lo que se trasluce su impronta al referirse a la ampliación del lenguaje como premisa a la no discriminación. La formación del profesorado de lengua, también queda de manifiesto en la siguiente entrevista:

Yo lo relaciono mucho con el profesorado de lengua y literatura porque se hace uso de la palabra. La importancia de la palabra para la toma de decisiones. Es la toma de decisiones y el poder de la palabra de las personas en sociedad (Entrevista a M. 2, 2017).

En cuanto a las representaciones de los estudiantes de la institución A, acerca el concepto democracia, un 25% hace referencia a la democracia de tipo liberal, mencionando el procedimiento de votar, elegir a los representantes y como derecho político. Por ejemplo, durante su entrevista, M. 2 (2017) decía: "Yo creo que las elecciones son democráticas porque cada uno tiene derecho a elegir, mediante el voto, a un candidato. Es ejercitar la ciudadanía."

En el caso de los Estudiantes B, también mayoritariamente, en un 75%, se refieren a la democracia deliberativa y participativa:

Para mí, la democracia es llegar a una decisión, o varias decisiones según las circunstancias, pero cuando todas las personas que están involucradas han participado de esa decisión y se han considerado todos los intereses... Por ahí, no todo se tiene en cuenta, pero sí se han considerado en el proceso en la toma de decisiones (Entrevista a M.1, 2017).

Hubo un caso en el que, además, se tuvo en cuenta la deliberación y participación, la horizontalidad en la toma de decisiones, ya que expresa:

Es saber dar a los demás la oportunidad de decidir lo que prefiere la mayoría. La decisión se puede dar entre pares, no es un superior el que se cree un superior que da la oportunidad de elegir, sino entre pares en donde no hay una decisión unánime quizás, y podemos consensuar para tomar alguna decisión puntual (Entrevista A. 2, 2017).

La siguiente persona entrevistada profundiza en la palabra democracia, expresando que su significado cambia según el contexto. Influenciada por su trayecto formativo, Profesorado de Historia, relaciona el concepto a la realidad macro -haciendo referencia a Argentina- y micro, vinculándolo a lo escolar, pero también a los abusos de poder, a la posibilidad de cambio que debe llegar desde las autoridades. Además, reconoce cómo, en la reseña histórica, está expresado el desequilibrio entre los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, siendo el Ejecutivo el que predomina sobre los demás.

Podemos denominarla como apertura. Como una palabra que tiene que cambiar constantemente porque tiene que adecuarse al nuevo tiempo, pero que básicamente se puede considerar la participación de todos los ciudadanos de una población, de una agrupación colectiva que tome decisiones de acuerdo a la opinión de todos y con objetivos claros que tenga el conjunto social. En muchos casos, la democracia, yo como profe de Historia, he visto que va cambiando de acuerdo a la geografía y a los grupos sociales de los países, más o menos limitadas, con más o menos poder. En el caso de Argentina, se ve una democracia muy limitada en la toma de decisiones, pero es una decisión de los años que se han venido sucediendo desde que ocurren los golpes de estado. Las fuerzas armadas han logrado acumular mucho poder que luego se transfirió al poder ejecutivo, entonces la democracia, como republicana, en Argentina está muy desbalanceada en los tres poderes. Pero esa es una cuestión con la que uno tiene que aprender a vivir, siempre pensando que algún día el Poder Ejecutivo pueda dar marcha atrás y devolver los poderes.

Porque el poder es algo que se manipula mucho en la Argentina, en todos los ámbitos, ya sea político, social, cultural, y en el ámbito escolar también (Entrevista a J., 2017).

Al igual que los estudiantes A, los estudiantes B, en un 25%, caracterizaron la democracia liberal como un procedimiento y, en este sentido, podemos sostener que es un derecho político.

Lo relaciono con el sistema de gobierno en el cual vivimos y donde se respeta la voluntad de la mayoría por medio del voto. Hay división de poderes. Lo primero que se me viene a la mente es la cuestión política (Entrevista a M.1, 2017).

En síntesis, según lo expresado por los estudiantes entrevistados, podemos inferir que, en el último tramo de su formación docente universitaria - pública y/o de educación superior, pública de gestión privada, el concepto de democracia se relaciona a la posibilidad de participación y deliberación, esto es, como posibilidad de participación en la toma de decisiones, libertad de expresión, escucha de todas las voces y búsqueda de consenso. También se rescata que la democracia se practica en diferentes situaciones, y se identifica a la escuela como un espacio de práctica democrática ejercida entre pares. Las entrevistas hacen alusión a un colectivo, mencionando que es un derecho, un deber y una responsabilidad donde todos los ciudadanos están involucrados. También incluyen, en sus definiciones, la democracia como forma de gobierno y el derecho al voto para elegir a sus representantes.

Un porcentaje menor, en ambos grupos, se refiere a la democracia liberal como un derecho político de los ciudadanos a elegir a sus representantes.

También se observa la impronta de la formación según los diferentes profesorados, ya que los futuros profesores de Lengua y Literatura lo vinculan a la posibilidad de deliberar y resaltan la libertad de expresión. En cambio, los estudiantes del profesorado de Historia hacen referencia a que se trata de una forma de gobierno que varía según el contexto en el que se desarrolla, refiriéndose también a la supremacía del poder ejecutivo sobre los demás poderes, características de la democracia Argentina que se aprecian en la reseña histórica.

Por último, en varias ocasiones, los estudiantes A vincularon el concepto de democracia al bien común, mientras que los estudiantes B no lo dejaron en evidencia.

A los fines de nuestra investigación, podemos observar cómo lo sostenido por los actores se vincula con uno de los objetivos de nuestro trabajo, tal el caso en que nos referirnos a las representaciones de los estudiantes sobre el concepto de democracia.

Capítulo 3

Prácticas educativas democráticas micro institucionales

3.1 Prácticas educativas democráticas

Con referencia a prácticas educativas democráticas áulicas, Bambozzi y Vadori las consideran una

> …práctica histórica, intencional, de transmisión de conocimientos y con una concepción de democracia como sinónimo de espacio público de participación, de sentirse parte de la construcción de un proceso. En este sentido entendemos a la educación para la democracia como la identificación de prácticas de transmisión de conocimientos –construcción, circulación, distribución- en donde los actores habitan, experimentan formas de saber-poder tendientes a la creación, sostenimiento de un proyecto común de orden (Bambozzi y Vadori, 2012: 17).

Por su parte, Larroza (2006) manifiesta que práctica educativa democrática es una experiencia, entendida como lo que vivimos y lo que, al ser partícipes, nos transforma, nos construye; o sea, es lo que acontece, lo que deviene, que puede constituir la experiencia de sí y que no debe considerarse desde la perspectiva del aprendizaje de datos e información sobre democracia (citado en Bambozz y Vadori, 2012: 46).

Apple y James, (2000) expresan que la democracia descansa en el consentimiento de las personas gobernadas -y esto es casi un lugar común- pero, cierto es que, en una escuela democrática, tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela, ya sea a través de los comités escolares, los consejos y todo grupo que incluya, no sólo a los educadores profesionales, sino también a los jóvenes, a sus padres y a otros miembros de la comunidad escolar. Esta forma de organización democrática, tanto a nivel de la escuela como en el del aula, es un intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan su vida. De esta forma, las personas implicadas en las escuelas democráticas, se ven a sí mismas como participantes de una comunidad de aprendizaje. Por su parte, estas comunidades, por su propia naturaleza, son diversas, cualidad que, lejos de considerarse un problema, se aprecia.

El bien común es un rasgo central de la democracia. Por esta razón, las comunidades donde sus integrantes se forman en escuelas democráticas están marcadas por otorgar importancia a la

cooperación y la colaboración, más que a la competición. Sin embargo, los educadores democráticos comprenden que la democracia no presenta un "estado ideal" claramente definido y a la espera de ser alcanzado, sino, por el contrario, saben que una experiencia más democrática se construye por medio de sus continuos esfuerzos por introducir cambios significativos. La tarea no es sencilla, está llena de contradicciones, conflictos y polémicas y, como afirma el viejo dicho: "estaba a diez millas dentro del bosque y a diez fuera" (Apple y James, 2000).

En este capítulo, tendremos en cuenta las prácticas educativas democráticas que los estudiantes universitarios y de educación superior experimentaron en la formación inicial del profesorado; como así también las representaciones que sobre ellas manifiestan.

En este sentido, al preguntarles qué prácticas consideraban como democráticas en su trayecto de formación, en la mayoría de los casos, lo primero que sucedió fue el silencio, luego, algunas respuestas fueron: "¡Qué pregunta!" "¿En qué sentido se refiere?" "Debo confesar que tuve que acudir al diccionario." "Yo hice trampa, ya que antes de venir leí un texto de Freire para saber de qué se trataba".

Para acercarlos al tema y romper con lo dificultad que, para ellos, contenía la pregunta, se los orientó diciéndoles que las mismas podían ser áulicas o, por el contrario, suceder fuera del aula, pero siempre en relación con la institución. A partir de esta aclaración, los estudiantes pudieron abordar el tema y, en la mayoría de los casos, comenzaron refiriéndose a las actividades áulicas. Éstas son consideradas como micro institucionales, vinculadas a asignaturas o cátedras (Bambozzi y Vadori, 2012: 26). Luego, los estudiantes se expresaron acerca de otras experiencias habilitadas por la institución fuera del aula. Este tipo de experiencias son consideradas como macro institucionales o de impacto institucional (Bambozzi y Vadori, 2012: 26).

Comenzaremos considerando las representaciones de los estudiantes acerca de las actividades micro institucionales. Para ellos estas actividades son las organizadas en el aula y luego puestas en acción en otros espacios; así también las prácticas profesionalizantes. Además tienen en cuenta el rol docente; actividades desarrolladas por los estudiantes; relación con preceptores, asesores pedagógicos, coordinadores de cátedra, directivos y vínculos logrados entre los miembros de la institución.

3.1.1 Prácticas educativas democráticas micro institucionales de estudiantes universitarios

Con respecto a las prácticas educativas democráticas áulicas, los entrevistados las relacionaron directamente con sus docentes, considerando como prácticas democráticas aquellas en que los profesores les permitían apropiarse de conocimientos de determina manera, como por ejemplo: poder elegir lo que más les interesaba; sentirse parte de un grupo; procurar la negociación constante y la autonomía en el momento de realizar las prácticas. Asimismo, destacaron las cátedras de Pedagogía y Práctica Docente, ya que en ellas se les brindaba la posibilidad de dialogar; elegir un tema para defender; promover el debate vinculado a las prácticas docentes y a situaciones políticas-sociales-económicas del país; la reflexión sobre temas variados, tales como el bullying, la violencia, ESI, la libertad de expresión, la posibilidad de discusión y la construcción del conocimiento entre todos.

También se puede observar la influencia dependiendo del profesorado cursado. Algunos de los entrevistados estaban realizando el profesorado de Matemática y relacionaron estas prácticas con la libertad de apropiarse o profundizar ciertos conocimientos de matemática o geometría y con la libertad y la responsabilidad de elegir. También lo relacionaron con sus observaciones y prácticas al elegir un problema para resolver o la autonomía para desarrollar las clases. Otro aspecto se refería a pautar con anticipación, junto a los profesores, la forma de evaluación, ya fueran parciales, exámenes, etc. Sin embargo, reconocieron que no en todos los casos se lograban resultados positivos.

En prácticas democráticas, yo creo que en varias materias que he tenido, digamos en el profesorado, materias de matemática, geometría, hubo materias en que nos podíamos apropiar en cierta forma del aprendizaje que nosotros queríamos. Desde elegir qué queríamos estudiar. Lo que recuerdo ahora, en la parte de geometría elegíamos, si bien veíamos todos los contenidos, elegíamos qué era lo que queríamos profundizar y sobre eso trabajar…En las materias de matemática puramente, si bien no hay tanto lugar para el debate o la opinión, conseguían esas formas de decir bueno, profundizá lo que vos querés ver, cosa que para mí también es una manera de ser democrático, dándote esa posibilidad y responsabilidad… Y después, en las prácticas docentes, también yo lo veía democrático, porque si bien nosotros no podíamos elegir las instituciones para observar, porque bueno, hay convenios; no todas las instituciones están abiertas a estudiantes y practicantes, eso no podíamos elegir; pero sí en la parte de observación donde queríamos poner el foco, qué queríamos hacer con eso, es decir, qué queríamos hacer nosotros con eso. Qué quería hacer cada alumno con eso que observaba. Entonces, a eso lo veo como democrático. No era

que teníamos como un guion para seguir. Quiero que traigan esto, no, íbamos a la institución libremente y elegíamos en dónde poner el foco. Y en el momento de hacer las prácticas, a mí personalmente me toco también con profesores que me dejaron ser bastante independiente en el trato con los chicos, en la forma de evaluar los temas. Me dejaron ser bastante independiente, que también se traduce en una responsabilidad sobre eso. Sí, entonces la verdad es que sí fue bastante democrática la educación en la parte de formación docente. Con respecto a la fecha de parciales había profes con los que no, ya que tenían estipulado desde principio de año y te decían cómo iba a ser todo y no se movían de ahí. Pero la mayoría de los profesores podía fijar fechas de parciales. Es más, había profesores que a principios de la cátedra fijábamos cómo iba a ser evaluada la materia, entre todos elegíamos cómo iba a ser evaluado e incluso cómo íbamos a ser evaluados en el período que duraba la cátedra. También para el tema de los finales, si iba a haber promoción, como se iba a evaluar, entre todos, eso sí estaba muy bueno (Entrevista a C.1, 2017).

En las siguientes expresiones se aprecia la influencia del profesorado de Lengua y Literatura ya que lo relacionan con la posibilidad de elegir libros, ampliar la mirada a partir de diferentes lecturas y diferentes corrientes literarias, el debate y la negociación. Resaltan también que, en la práctica, la profesora era democrática, ya que permitía el debate sobre temas actuales vinculados a la política o la educación, como el examen de ingreso, por ejemplo; produciéndose diferencia de opiniones y el respeto por todas las voces.

…si bien hay cosas que están dadas, como los programas y los temas, nosotros, como alumnos, podemos elegir lo que más nos interesa. Por ejemplo, qué temas ver en más profundidad. Esa negociación constante donde tu voz vale. Tanto en las prácticas, cuando nos tocó ir a observar. En la práctica pura, como en lo teórico, en la formación nuestra. Qué lineamientos teóricos nos gustan más a uno que a otro, porque no hay una bajada directa, sino que hay un abanico de posibilidades donde cada cual elige qué. Pero sí se nos obliga a que sepamos todo de todo. Y después cada cual elige qué lineamiento más le gusta, en lo pedagógico por ejemplo. Eso fue como la base de lo democrático en el profesorado. En la parte de literatura también, de cierta corriente podíamos elegir los libros que más nos gustaban de todo eso. No un único libro de una corriente. En todo, la elección constante. La participación constante. Si bien es como te digo, es algo de un proceso dinámico de negociación. De hecho, hubo momentos, en algunas clases, donde dada la coyuntura política del momento, se han abierto debates políticos y las profesoras han dado lugar a eso… y bueno, creo que han sabido manejarlo. Porque por ahí, cuando hay diversas opiniones, en el aula es difícil poder manejarlo y que no desborde, pero principalmente la profesora de las prácticas.

Ella nos incentiva siempre a que podamos ser como críticos en relación de eso y nunca saliéndonos del contexto áulico, y bueno, ustedes tienen que preparar un programa para este contexto áulico, esta escuela. Piensen en eso. En eso, y discutiendo las leyes de educación y sobre alguna que otra reforma, surgió ahí una clase en la que discutimos bastante con compañeras y opiniones muy diversas. Creo que tenía que ver con una ley, diciendo que el acceso a la universidad no iba a ser más con cursillo eliminatorio. Sobre eso había compañeras que opinaban que eso era disminuir la calidad educativa y otras que opinábamos que estaba bien… El debate fue amplio y las profesoras dieron lugar a eso. Obviamente, que hay sectores del profesorado que es así o así (Entrevista a L., 2017).

3.1.2 Prácticas educativas micro institucionales no democráticas de estudiantes universitarios

De acuerdo a los testimonios, surge la idea de que existían prácticas educativas no democráticas, especialmente vinculadas a profesores no críticos, tradicionalistas y tecnicistas que desarrollaban extensas teorías, además de reflejar las mismas conductas en la forma de evaluar. Los profesores con estas características eran mencionados como "los monjes". Según Apple y James (2000), los etiquetamientos generan estereotipos, crean divisiones y sistemas de posición social que empañan la naturaleza democrática de la comunidad. En este caso, la persona entrevistada pudo reconocer que, en las prácticas de sus docentes, se observaba la trayectoria de formación y que, en la actualidad, se está cambiando de paradigma.

¡Hay que difícil! Y sí, hay docentes que no toman mucho la voz del estudiante, sino es más de ir y dar una teoría y que el estudiante lo estudie. Y más que todo en la universidad, que se lo toma como que es un lugar que tiene más teoría condensada digamos (...) Entonces, hay muchos docentes que creen que lo más fácil es ir con la teoría, a darla y en algún momento evaluar si la saben o no. El que es completamente así –monjes, le decimos- claro muy estrictos (…) Sí, yo creo que recién estamos entrando a otro paradigma en el que ahora se empieza a ver el cambio, se viene otra generación de docentes. Ya hay nuevas prácticas educativas, nuevas didácticas, entonces creo que no lo veo como algo malo, porque ellos aprendieron así y por eso lo dan así. Si bien es más complicado para los estudiantes relacionarlo, implica reflexionar sobre la teoría, no es para juzgar que están haciendo mal. Sino que bueno, por ahí hay que perfeccionarse, porque si no te quedás (Entrevista a F., 2017).

Tanto en este último testimonio, como en el siguiente, se puede apreciar prácticas pedagógicas que, en relación con nuestros marcos teóricos, podrían inscribirse en prácticas pedagógicas no críticas, tecnicistas y no democráticas.

En algunas materias eran bastante estructurados, no tenías posibilidad de opinión, ni nada por el estilo digamos, que entrábamos al aula y el profe escribía en el pizarrón y nosotros escribíamos todo. Con respecto a las fechas de parciales había profes con los que no, ya que lo tenían estipulado desde principio de año, y te decían como iba a ser todo y no se movían de ahí. Que no nos podíamos confundir ni en un punto, nada, porque a él no le gustaba eso (Entrevista a C.1, 2017).

Una persona que estudiaba el profesorado de Matemática reconoció en el uso de redes sociales una práctica democrática, ya que les permitía alcanzar mejores aprendizajes compartiendo saberes. Explicó que creaban grupos para socializar temas con los profesores, sin embargo, este acto puede tronarse bastante controvertido, ya que podría dejar en evidencia el uso del poder, por parte del docente, para dominar, para privar al estudiante de su libertad de expresión y pensamiento. Según Nicastro (2015: 127) en el acto de silenciamiento de la palabra, esta no desaparece y genera que la relaciones entre unos y otros entre en crisis.

…nos mandábamos secuencias por facebook y decir qué estaba bien y qué estaba mal de lo que el otro hacía. Entonces eso nos permitía mejorar y aprender. Si no, siempre seguís pensando lo mismo y no avanzás (…) Una vez subí algo al facebook y con algunos de los docentes armamos grupos cerrados y entonces los tenemos de amigo. Y yo puse una imagen sobre la política y un docente me comentó eso y me dijo que no era así y si quería me lo explicaba en la hora de clase. Uuuuu dije yo, lo dejará pasar, no me dirá nada. Y después en la clase se ve que faltaba algún chico y teníamos que esperar, me dice, y me lo explicó, como era la cuestión (…) No sé si era algo de los presos, como algo en contra de Kirchner y él estaba a favor. Yo no le dije nada, yo escuché, porque era la opinión del profesor, no le dije nada; todos sentimos que si vos te llevás un poco mal con el docente después capaz que no terminás nunca más la carrera. Aparte, son pocos profes de matemática y después lo seguís teniendo en otras materias. (Entrevista a E., 2017).

3.1.3 Prácticas educativas democráticas micro institucionales. Estudiantes de Institutos de Educación Superior

Con respecto a las prácticas educativas que los estudiantes de Educación Superior consideraron como democráticas, podemos mencionar aquellas en que les permiten el diálogo, el debate, la libertad de expresión, la elección de temas para profundizar, el consenso en las fechas de parciales.

Los estudiantes del profesorado de Educación Física reconocieron como prácticas educativas democráticas aquellas que otorgan la posibilidad de elegir temas, organizar actividades al aire libre, distribuir tareas, elegir juegos teniendo en cuenta que la inclusión y construir actividades entre todos. En este caso, se destaca la idea de grupo, de comunidad, de alteridad, que se merece formar parte de.

En este caso, no se observa el trabajo en equipo de profesores, mencionan al profesor, el coordinador, en singular. Además, reconocen en las prácticas educativas aspectos democráticos y no democráticos, dejando de manifiesto que eran de tipo conductistas, tecnicistas, sujetas a planificación. Reconocían como democráticas ciertas actividades organizadas en el aula, luego experimentadas en otros contextos físicos de la escuela y de la localidad. Sin embargo, también destacaban algunos aspectos no democráticos, ya que el profesor no otorgaba plena libertad y estaban sujetos al programa o planificación que habían sido presentados. Se sentían limitados por un proyecto del docente y/o coordinador de la carrera. Así, consideraban este tipo de prácticas como carentes de iniciativa por parte de los estudiantes, quienes, sencillamente, estaban obligados a realizarlas.

En síntesis: eran prácticas no críticas, con algunos rasgos democráticos, pero no transformadoras. Además, si bien las podemos clasificar como micro institucionales, su esencia no se agota en esta inscripción y es lo que nos ha permitido, como equipo, seguir trabajando críticamente en torno a la clasificación propuesta.

Sí, creo que sí, porque durante todo el trayecto formativo nuestro, nos presentan constantemente ante situaciones de tomar decisiones, por ejemplo, te nombro, proyecto de organización de eventos. Y nos dicen: bueno chicos, está planteado este proyecto y cómo lo resolvemos, y nos dan a nosotros, dentro del grupo, la posibilidad de elegir la forma más conveniente de llevarla a cabo. También algunos nos han preguntado qué temas les interesa más dentro de todos estos temas que podemos llegar a abordar, cuál creen ustedes que puede ser el más pertinente. Está bueno, yo imagino que en nuestro grupo, curso,

promoción, se encaminó hacia ciertos caminos. Organizamos campamentos para nuestro curso, organizar campamento para todo el profesorado, actividades recreativas (…) Nosotros organizábamos el diagrama de los juegos, la distribución de los espacios, la división de los grupos, cómo nos distribuíamos nosotros entre los juegos. Una profe nos insistía bastante en que los juegos fueran inclusivos, nos decía que todos los juegos tenían que estar adaptados para que pueda jugar cualquiera, nos daba la posibilidad de elegir, pero con ciertos parámetros. Teníamos que tener en cuenta eso sí o sí. Nosotros elegíamos todos los juegos, los que considerábamos que fueran más viables, más divertidos. En los papeles, es una práctica democrática que la construimos entre todos, elegimos el tema entre todos, proponemos y demás. Después no termina siendo tan democrático, porque los encargados de coordinar esta tarea la tienen muy clara, y no nos dan tanta libertad. El tema es que si nos dieran tanta libertad yo creo que no haríamos nada. O sea, nos dan libertad para elegir el tema y cómo podemos dividir las escenas; pero después, a la hora de hacer, chicos hagan esto, esto y esto. Un, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho y ahí vamos. Reconozco que si nos dieran más libertad de la que nos dan sería un desastre (Entrevista a A., 2017).

También reconocen como práctica democrática la planificación de una actividad para poner en acción con grupos con algún tipo de necesidad. En estos casos, la finalidad de la actividad debía estar dirigida a la mejora de la calidad de vida de los afectados. Igualmente, identifican que, por cuestiones burocráticas, como la cobertura del seguro y la falta de apoyo institucional, no se llegaron a concretar. Por lo tanto, no se concretó una experiencia transformadora que se podría haber prolongado en el tiempo. De esta manera, resultó ser una práctica educativa micro institucional, tecnicista y fuertemente vinculada a la planificación.

También nos tocó organizar, es decir, crear proyectos, en cuarto año, por grupos, donde cada uno pensaba en una necesidad del lugar y organizaba un proyecto. Justamente la coordinadora que coordinaba la cátedra pensó en un proyecto que pudiera organizarse y llevarse adelante durante todo el año, pero desde la dirección de la institución, lo prohibió por un tema del seguro. Mi grupo decidió llevar actividad física en un geriátrico. Entonces, si nosotros lo queríamos llevar adelante dos días por semana era imposible por el tema del seguro. Tiempo había. Para nosotros era una práctica más. Otro proyecto fue hockey en un barrio donde hay mucha necesidad. Era enseñar hockey a través del juego. No en sí el realizar un partido de hockey. Sino llevar los conocimientos en un barrio con muchas necesidades. Al proyecto lo aprobaron, pero el propósito no se pudo cumplir porque en sí, donde se llevó actividad física en el geriátrico duró un día, dos horas…Fueron dos veces, dos horas. Y al barrio, al no tener propaganda, fueron dos días, fueron cinco chicos y en un horario que estaban en la escuela. Estas actividades son

democráticas porque con todos mis compañeros vemos que hay una necesidad en todos estos ámbitos. Y si nos proponemos, el día de mañana, cuando estemos recibidos, podremos presentarlos y llevarlos adelante (Entrevista a E., 2017).

En otra entrevista, se pude apreciar que las experiencias del profesorado, en este caso de Historia, fueron de utilidad en cuanto a prácticas profesionalizantes. Desde la función docente, se considera democrático que los estudiantes tengan la posibilidad de elección de una estrategia de aprendizaje, la forma de estudiar un tema, relacionar temas del pasado con temas presentes y analizar la información que circula en los medios de comunicación, es decir, ser críticos de la realidad. Esta es una experiencia micro institucional, con una planificación flexible, que hablita la palabra, o sea, poscrítica.

A lo largo de los cuatro años, el hecho de que seamos un grupo chico de alumnos, permitió eso de la libre expresión, que es un elemento importante de la democracia y que también me sirvió a mí al estar en frente del aula, para poder fomentar eso en actividades concretas(…)También, otra práctica en donde me parece que fue una práctica democrática, porque yo aplico lo que es la herramienta de trabajo del tatetí, que permite que todos los alumnos trabajen sobre el mismo tema, pero ellos tienen la posibilidad de elegir qué actividad realizar según sus gustos. Entonces, esa cuestión me parece una práctica democrática, porque le das la libertad de decidir qué hacer. Uno no está imponiendo como profesor. Entonces uno de los objetivos de mi planificación era eso, que ellos tuvieran la iniciativa de `poder decidir qué era lo que les gustaba, de ser responsables de esa tarea, y además el tema daba mucho, porque era el rosismo, y entonces los chicos enseguida relacionaron lo de la mazorca y la persecución con la época de la dictadura(…) Justamente estábamos en época de elecciones y hablábamos de eso, sobre cómo tienen que ser críticos en cuanto a las noticias, porque tal canal te muestra tal imagen y tal página te cuenta tal cosa y no es tan así. Ser crítico con la realidad. También me pasó en ese curso que no se escuchaban, no se respetaban, entonces, esa es otra cuestión importante de la democracia, el respeto de la opinión del otro; porque hay opiniones múltiples. Entonces también trabajamos todo el tiempo sobre eso. El rosismo vino justo porque Rosas perseguía a la oposición, así que fue un tema que en todo sentido fue encajando con la actualidad. (Entrevista a E., 2017).

En la siguiente entrevista analizada, queda en evidencia la práctica pedagógica democrática referida al trato igualitario. Consideramos oportuno aclarar que esta forma de establecer vínculos entre educador-educando es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que no quiere

decir que el docente no deba conocer la especificidad de su rol. En este caso, los estudiantes se consideran miembros de un grupo de pares, reconocen el conocimiento como subjetivo y rescatan la libertad de expresión. Se trata de una experiencia micro institucional áulica, pos crítica, que confronta con los formatos de la escuela tradicional-conductista. Es en el conflicto donde surge la idea de la necesidad del cambio.

Sí, un profesor que recién empezaba, se puso a la altura de nosotros, dijo que él no sabía más que nosotros, podíamos enseñarnos mutuamente. Así que en ese caso me pareció un principio de proceso educativo democrático. Porque todos íbamos llevando conocimientos, con pensamiento subjetivo, podíamos llevar ensayos o teorías con propio pensamiento, sin temor a estar equivocado o que estuviera mal, porque no había ningún problema. Sobre todo, porque son cosas que se observan hoy en día. Pero yo creo que esa práctica choca un poco con las estructuras educativas, por ejemplo: yo llevaba algo para que todos leamos y por ahí era muy avanzado, o no tan avanzado, pero, por ejemplo, hacíamos un ensayo que no era aprobado de forma numérica y surgía qué me falta, qué no me falta. Son estructuras que van quedando y son muy difíciles de cambiar, porque seguimos en la vieja escuela, formada con un edificio ejemplar, aulas, bancos, profesores ejemplares. Pero bueno, en nuestra enseñanza empezó a demostrar que eso no es así y que hay que cambiar (Entrevista a J., 2017).

En todos estos relatos se puede apreciar que en un espacio escolar se producen fricciones en la convivencia, *en* y *entre* sujetos que enseñan y aprenden a partir de prácticas educativas diferentes. En cuanto a las representaciones de los educandos, vemos que corresponden a las corrientes tradicionales y poscrítica.

3.2 Prácticas educativas no democráticas. Estudiantes de Institutos de Educación Superior

Según los resultados del análisis de las entrevistas realizadas, los estudiantes relacionan las prácticas educativas no democráticas con la falta de habilitación de la palabra y la carencia de escucha, llegando al padecimiento de malos tratos y situaciones de violencia suscitadas por falta de diálogo y prácticas no críticas, tradicionales, poco o nada flexibles. También reconocen que el poder circula, y hacen mención a los derechos y reivindicaciones sociales de los últimos años.

No he visto una práctica democrática que vos digas qué bien, qué democrática que es, porque la opinión de todos es abarcada, digamos. Porque muchas veces se observa que, en la formación docente, te

dicen algo y después termina siendo otra cosa. Y yo vi eso…O sea, había mucho choque entre alumnos y docentes dentro de la institución, sobre todo por ciertas estrategias pedagógicas de los docentes, que eran poco democráticas. Entonces, los docentes no encontraban dónde descargar sus solicitudes, sus penas, porque, realmente, en muchos casos son dramáticas las situaciones. Empezaba por llantos, enojos, gritos en el aula. Después, hablar por atrás de los profesores, que los profesores se terminaban enterando y entonces vienen las represalias y así. Son situaciones que a lo mejor hace tiempo no se daban, pero hoy en día, con el movimiento social que hay en cuanto a la reivindicación de la mujer, el estudiante, del profesor como alguien que no tiene todo el poder, y las soluciones se ven cada vez más(…) Molestaba mucho el doble discurso, de por un lado, tenías que ser un profesor inclusivo, abierto al diálogo, permitir que tus alumnos tengan la capacidad de involucrarse en la clase, de presentar cosas y, por otro lado, te mandaban; tenés que hacer esto, esto y esto, y por ahí no estaban abiertos a cierta involucración del estudiante. Yo no tengo nada en contra de la parte estricta, porque por ahí uno tiene que sentarse y estudiar, pero por ahí el maltrato directo… no era un tono adecuado, y muchas veces choca y se terminan enojando, o no enojando, o es como que perdés el motor, la motivación… Con respecto a la fecha de parciales, había profes con los que no, ya que tenían estipulado desde principio de año, y te decían como iba a ser todo y no se movían de ahí (Entrevista a J., 2017).

En la siguiente entrevista, se vincula las prácticas no democráticas a su experiencia de práctica profesionalizante, realizada en un instituto secundario privado. En la institución, le prohíben, tanto a la persona que realiza las prácticas como a los estudiantes, hablar de determinados temas. No obstante, la persona entrevistada reflexiona sobre la práctica, lo que le permite superar la experiencia con fundamentos que hacen a una práctica educativa democrática.

En la segunda parte del año, yo vengo a hacer prácticas, en un quinto año, y estaban todos muy politizados y lo primero que me preguntaron fue: “profe usted es kirchnerista o macrista”. En esa época estaba muy fuerte lo de Santiago Maldonado, a mí me toca dar el primer golpe de 1930. Bueno, estábamos hablando del fraude electoral, democracia, y surge el tema Santiago Maldonado y cuando yo quiero dar una respuesta me frena la profesora de golpe y dice: “¿Cómo? ¡No! En esta aula no se hace política, partidismo”. De una manera muy sutil pero directa me dijo eso. Pero yo para nada iba a llevarlo para ese lado, sino a la realidad de los chicos, de que a veces censuramos al otro. Nada que ver con lo que ella pensaba que yo iba a decir. La última clase la profe falta y los chicos me dicen ya no está la otra profe que la censure, usted hable libremente. Me llamó mucho esa mirada que tenían los chicos de que la otra profesora me estaba censurando. O esa mirada de la profe, que puede ser un resabio de la dictadura de que

de esas cosas no se habla (…) Por eso me parece que la democracia tiene que estar dentro de los objetivos generales. Esta cuestión de respeto por la opinión del otro, participación activa, ser críticos frente a la realidad, porque eso es lo que te va a permitir generar, el día de mañana, bueno, yo tengo una votación, o tomar una decisión fundamentada, que es algo que yo siempre le remarcaba a los chicos. Ustedes está bien que tomen una posición, pero que esté fundamentada en cosas reales. No eso de reproducir (Entrevista a E., 2018).

De lo expresado en el capítulo III, se puede inferir que, tanto los estudiantes A como los estudiantes B, coincidieron en considerar las prácticas educativas democráticas micro institucionales con respecto a los profesores que les permitieran apropiarse de los conocimientos de determinada manera, profundizar en los temas que más les interesaran, la negociación constante entre pares y con los docentes y elegir fechas de parciales. Además, relacionaron la libertad con mayor responsabilidad y autonomía en el momento de realizar las prácticas

Los estudiantes A, destacaron las cátedras de Pedagogía y Práctica Docente, ya que en ellas se les posibilitó el diálogo; la elección de un tema para defender; el debate vinculado a las prácticas docentes y a situaciones políticas-sociales-económicas del país; la posibilidad de discusión y la construcción de conocimiento entre todos.

También se puede observar la influencia de la formación según el profesorado. Así, los estudiantes A, que estudiaban el profesorado de Matemática lo relacionaron con la libertad de apropiarse de conocimientos de su interés -ya sea de matemática o geometría- partiendo de conocimientos previos. Por su parte, quienes estudiaban el profesorado de Lengua y Literatura, lo relacionaron con la posibilidad de elegir libros, ampliar la mirada a partir de diferentes lecturas y diferentes corrientes literarias, el debate y la negociación.

Por su parte, los estudiantes B, vinculados al profesorado de Educación Física, expresaron que una práctica educativa democrática debía concebir la posibilidad de elegir temas; organizar actividades al aire libre; equidad en la distribución tareas y elegir juegos teniendo en cuenta la inclusión, con actividades construidas entre todos. En este caso, se hizo evidente la idea de grupo, de comunidad.

En cuanto a los estudiantes del profesorado de Historia, relacionaron temas del pasado con temas presentes, haciendo referencia a la democracia, la dictadura, la reivindicación de derechos y el presidencialismo; todo desde la perspectiva poscrítica planteada en el trabajo de investigación acerca de la historia de la democracia reciente en Argentina.

Ambos grupos relacionaron las prácticas -democrática, o no-, o con un profesor o con una cátedra. De esta manera, los estudiantes A expresaron que, en la cátedra de Práctica Docente, disfrutaban de la posibilidad del diálogo; de elegir un tema para defender; del debate vinculado a las prácticas docentes, a situaciones políticas-sociales-económicas del país; la posibilidad de discusión y la construcción de conocimiento entre todos. Los estudiantes B hablaron de un profesor de Historia, el profesor de Práctica y el coordinador que tiene un trato entre iguales, que respeta las ideas e intereses de los estudiantes y les permite organizarse y realizar actividades entre pares, destacando la libertad de expresión.

También los dos grupos reconocen que la libertad y autonomía son muy importantes como prácticas educativas democráticas, pero que esto supone mayor responsabilidad. Estas prácticas, que los estudiantes describieron como democráticas, pertenecen a la corriente pedagógica pos marxista.

Además, los dos grupos vincularon las prácticas educativas no democráticas con prácticas no críticas, tradicionales, tecnicistas y no participativas, donde el docente no permite que el estudiante se exprese con libertad y las relaciones finalizan en conflicto, ya que la realidad social del contexto defiende los derechos de los estudiantes, las mujeres y los docentes. Ambos grupos concluyen en que el poder circula y es muy común observar estudiantes que, ante el amedrentamiento de profesores, deciden no opinar por temor a represalias.

Todo lo expresado lleva a inferir que las prácticas pedagógicas pos críticas, micro institucionales educan para la democracia, ya que dan lugar a la formación de la subjetividad, a la constitución del pensamiento para elegir y asumir responsabilidades. A los fines de esta investigación, se observa la vinculación con el objetivo del trabajo con respecto a clasificar las teorías pedagógicas de prácticas de ciudadanía democráticas que emergen de la información brindada por los estudiantes entrevistados.

Capítulo 4

Prácticas educativas democráticas macro institucionales

4.1 Prácticas educativas democráticas macro institucionales

Al ir profundizando en las prácticas educativas que los estudiantes consideraban como democráticas, detectamos que las desarrolladas fuera del contexto áulico eran relacionadas de la siguiente manera: los estudiantes universitarios las asociaban con el Centro de Estudiantes (CE), el Consejo Universitario (CU) y el Consejo de Institutos (CI); mientras que los estudiantes de educación superior lo vincularon al Centro de Estudiantes y el voluntariado.

4.1.1 Prácticas educativas macro institucionales democráticas en institución pública universitaria

4.1.1.1 Resolución 124/10. Constitución y funcionamiento de los centros de estudiantes

Tal como lo expresáramos con anterioridad, en la Provincia de Córdoba, la resolución N° 124/10 autoriza la constitución y funcionamiento de un organismo de representación estudiantil bajo la denominación de "Centro de Estudiantes", definiéndolo como "el único órgano de representación de los estudiantes regulares matriculados en el establecimiento que funcionará como entidad autónoma en los límites y competencias que el presente estatuto le atribuye y en cumplimiento de sus funciones específicas".

Es importante resaltar que, en dicha resolución, queda expresamente prohibido al CE y sus miembros:

Difundir y propiciar ideologías de corte totalitario, discriminatorias o negatorias de la condición humana.

Realizar o ejecutar actos o acciones proselitistas o partidarias[13] que coarten la libertad de pensamiento y expresión de los estudiantes y demás actores institucionales.

Comprometer a la institución educativa con declaraciones y/o acciones que transgredan la legislación escolar.

Realizar acciones en contravención de sus propios fines[14].

[13] Información que fue consultada y posteriormente confirmada desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

4.1.1.2 Centro de estudiantes: prácticas y representaciones

Teniendo en cuenta todas las entrevistas realizadas, fueron tres las que nos permitieron realizar comparaciones, establecer puntos en común y también diferencias. En uno de los casos, la persona entrevistada nunca había participado del CE, otra se identificó como colaboradora aunque no formaba parte, y la última se definió como miembro activo.

En la entrevista que analizaremos a continuación, la persona entrevistada, que forma parte del grupo de estudiantes A, no formó parte ni colaboró nunca con el CE. Expresa que las prácticas llevadas adelante por dicho CE tienen que ver con informar a los estudiantes acerca de las acciones que realizan, organizar actividades al aire libre, viajes. También refiere que tienen a su cargo la fotocopiadora y proveen el servicio de fotocopia a bajo costo. Aclara que el CE es el nexo ("puente") entre los estudiantes y la institución ("universidad").

Las actividades mencionadas pertenecen a la clasificación de las macro institucionales, ya que están pensadas para el bien común del estudiantado. También se visibiliza que los CE están vinculados a partidos políticos, lo que, como ya expresamos, está prohibido por la Resolución 124/10. Sin embrago, puede apreciarse el contexto político-partidario-ideológico nacional, provincial, local, que se reproduce al interior de la institución y de los diferentes grupos. En su opinión, esto no debería ocurrir, porque genera conflicto entre los miembros y en la vida de la institución. Reconoce que ese es el motivo por el cual no le interesa participar y que, además, su paso por la universidad consiste en estudiar y nada más. También aclara que participó dos veces del acto eleccionario, en los primeros años de su cursado, porque sintió presiones, pero, con el paso del tiempo, superada esa circunstancia, no volvió a participar. De esto se desprende que, frente a la novedad de ingresar a una institución que no conocía, el CE ejercía su influencia o poder sobre los demás estudiantes para que participaran del acto eleccionario, esto es, por sumisión y no por convencimiento. Esta entrevista también deja entrever el concepto de duda ("no se") y del beneficio propio que obtienen los integrantes del CE, que, a su vez, está ideologizado. Por otra parte, reconoce que hay grupos de estudiantes, pertenecientes al Instituto de Ciencias Básicas, que, por ser numerosos, no necesitan del CE, y logran solucionar sus necesidades por otras vías. Tal como lo plantea Meirieu (2006), en las instituciones conviven

[14] Extraído el 10/II/2019 desde: https://coordinadordecursocordoba.files.wordpress.com/2013/07/res_124_2010-centros-de-estudiantes.pdf .

comunidades que se diferencian entre sí y, a su vez, se comportan como individualidades, considerándose ajenos porque se consideran diferentes, generando desconfianza y actitud defensiva y de exclusión.

Entre las actividades que realizaban, me acuerdo que a veces pasaban por las aulas a decir algo de lo que ellos hacían. Organizaban campamentos, una vez participé del viaje a la Feria del libro a Buenos Aires, organizada por ellos (…) Trataron de organizar el viaje con el menor costo posible para que todos puedan acceder. Y decían que la finalidad de ellos, sobre todo cuando venían las elecciones, era que ellos estaban para ayudar a los estudiantes cuando tenían algún problema, como el puente entre los estudiantes y la universidad. Eso si ellos lo decían, yo no sé si lo hacían porque nunca me pasó. También el Centro de Estudiantes que gana las elecciones maneja la fotocopiadora, y las fotocopias son más baratas. Y también tienen libros de algunas carreras (…) lo que era el CE yo estaba lejos. Yo iba a la universidad para estudiar, cumplir el horario de las clases y después ya me volvía, nunca me llamó la atención. Además, el tema ese que lo veía muy político y no me gustó. Lo que pasa es que, a veces, se desvirtúa la idea, digamos, porque ellos tienen que ser los mediadores y a veces es como que aprovechan ese medio para ser escuchados de otra forma (…) Que escuchen su ideología, se nota. Y más cuando el año pasado hubo muchas marchas del feminismo, que se desvirtuaba, porque son chicos que conozco que subían cosas del aborto o ponían en la publicación cosas políticas que no era la idea de la marcha en ese momento. Si íbamos con el feminismo no me parece que mostrar la ideología fuera lo indicado. Como que se desvirtúa la idea de ellos, ellos son mediadores, no pueden estar haciendo política ideológica. Hay una ideología tajante, son todos K (…) En general, lo que yo veo es que, si bien los centros de estudiantes han crecido, me parece que en general el estudiantado de acá tiene un gran desconocimiento de los derechos del estudiante, no tiene muy en cuenta al CE, hay desinterés. Como si cada uno quisiera hacer la suya (…) Quienes más acuden al CE son los grupos pequeños, que ahí tienen una herramienta para ser escuchados. Pero, por ejemplo, quienes estudian contador público, que son muchos, si están desconformes son muchos para reclamar(…)Además, hay mucho individualismo en el estudiantado, no logro ver esa unión, esa comunión entre estudiantes, no se logra ver. Por eso nunca me gustó meterme en eso, porque es muy político, me acuerdo que en esa época todavía estaba Cristina, yo lo veía en carteles y esas cosas que pegaban en la universidad que estaban bastante referidos a los partidos políticos. Depende la mirada. Yo no estoy de acuerdo con eso. Porque un CE no tendría que tener una línea de acción, deberían ser libre pensadores. Lo que quiero decir con esto es que una persona que esté afiliada a un partido político no sea un libre pensador, pero ya tenés una línea de acción, y si dentro del CE hay gente que no es del partido político, que no piensa de la misma manera, ya se genera un debate, un conflicto al vicio, que no tiene nada que ver con la vida universitaria. Quizá, a lo mejor tenga algún tipo de beneficio, no sé (…) Yo no

sé si voté una o dos veces nada más y a veces me decían si no votábamos el día que nos recibíamos no nos iban a dar el título, que si no tenían los votos, que figuraba eso en la libreta, me acuerdo que habían dicho. Y al principio sí votábamos, por lo que nos habían dicho, nos habían obligado. Y al último no, porque había que llevar siempre la libreta y me olvidaba la libreta y no podía votar (Entrevista a C.1, 2017).

En el relato de la siguiente entrevista, se expresa que, si bien la persona entrevistada no formó parte del CE, sí colaboró con él. En este caso, además de las actividades realizadas por el CE mencionadas en la entrevista anterior, se explicó que el organismo se movilizó para conseguir más líneas de colectivos que llegaran a barrios alejados de la ciudad. Se agregó que también trabajaron para que el comedor universitario fuera accesible en cuanto a costos; asesoraron y acompañaron a los estudiantes que tuvieron problemas con un profesor; organizaron charlas sobre violencia de género y problemas ambientales y participaron en marchas de protesta vinculadas a estos temas. Se reconoce la búsqueda de beneficios para todo el estudiantado, es decir, que se piensa en el bien común.

Por otra parte, también se expresa sobre conflictos, disputas entre el estudiantado por distintas causas, por ejemplo, que el CE está vinculado a partidos políticos y muchos estudiantes no pertenecen a ellos y, por lo tanto, las campañas políticas que se realizan dentro de la universidad generan malestar. Comienzan las luchas por el espacio físico para propagandas y temas actuales que involucran a todo un país, no solo a la vida institucional universitaria. Esto acarrea etiquetamientos y prejuicios entre unos y otros, quedando, en el medio, unos pocos, denominados híbridos.

Analizando estos comportamientos, se desprende la evidencia de que existe poca disposición a aceptar las diferencias y resolverlas de manera pacífica, comprendiendo que la diferencia es fruto de la pluralidad. Así, se comportan como comunidades, desvinculadas unas de otras, que luchan entre sí y no respetan la legislación vigente, comportándose de manera poco tolerante a las reglas societarias de la institución que permite la coexistencia de las distintas comunidades, vivir juntas y darse un marco común (Meirieu 2006).

Según Nicastro (2015: 93-95), la etiqueta es una manera de considerar al otro como extraño, diferente, y que, por lo tanto, lo deja sepultado en una serie de prejuicios y estrategias para negar o silenciar. Expresa que, la tan mencionada brecha que experimenta el país, queda en evidencia en la institución, y analiza y relaciona lo que acontece a nivel institucional con la realidad

nacional. Además, Nicastro expresa que seguramente el miedo a ser eclipsado por el otro es lo que promueve la lucha, los conflictos, por lo tanto, no hay lugar para el encuentro. Y añade que esta es una actitud de resguardo, de cuidado ante una sensación de amenaza que deja al sujeto en el lugar de desposeído, que impide la palabra y que destruye tanto la relación como el objeto de la misma: la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

También se percibe un sentimiento de miedo inculcado desde otros que no identifica, promoviendo la apatía hacia el CE. Según Monedero (2017: 101-102) la instrumentalización de los miedos es uno de los principales dispositivos de disciplinamiento social y se trata de una estrategia de despolitización que no requiere medidas represivas.

Los alumnos votamos qué centro nos represente dentro del departamento de humanas. A nosotros, en humanas, nos sirvió un montón. Es la representación de los derechos y obligaciones que tenemos nosotros como alumnos. Porque en necesidades que nosotros tenemos, estas autoridades menores con las mayores es el puente. Por ejemplo, si necesitamos más líneas de colectivos. Nos escuchan, hablamos con ellos, y ellos sí hablan con las autoridades en una reunión, así sea con la empresa de colectivos y el decano, con quien sea. Y entonces se arregla. Lo mismo sucede en la uni con las comidas, el valor de las fotocopias, que sean no solo las de nuestro departamento sino de todos. Son nuestra voz, digamos. Abrieron el turno de febrero, que es el tercero de diciembre en realidad, que eso se logró también por este sistema. En la fotocopiadora del centro están las fotocopias de todas las carreras, y son más baratas (...) Hacen cosas, como por ejemplo, son pavadas, pero en la vida universitaria sirven, como alquilarte un termo con un mate, venden cosas, se fijan que haya dispenser con agua fría y caliente repartidos por el campus, para el mate, que la universidad los paga. Yo formé parte del centro de estudiantes, pero no activa, sino que estaba en la parte de la defensa de la mujer, porque me había tocado un suceso y una profe me dijo: “che, por qué no te acercás y te fijás”. Y fuimos a la reunión para proponer también (…) Los estudiantes, no apoyan al CE, no. Para nada, ni un poquito, es como que son los que llenan de carteles, no te dejan pasar por los pasillos porque llenan de carteles y porque hacen mucho ruido. No lo ven como quienes los pueden defender o ganar batallas en muchas cosas, como el examen de febrero. Es como cuando se van a recibir, que están todo el día acá poniendo carteles en la universidad, o haciendo lío fuera de la universidad. No está bien visto en mi área. Pero vos escuchás así en los pasillos. Y no. Los estudiantes, para un montón de cosas, lo consideran un estorbo. También son prejuicios, porque dicen: “no, yo a la fotocopiadora del centro no voy porque las sacan todas mal”, y a lo mejor ni se acercan a la fotocopiadora. Pero siempre bajo la lupa del prejuicio. El tema es que está politizado. Sí, terrible, muy. Eso genera también mucho rechazo, está muy politizado entonces, ejemplo, dónde está Santiago

Maldonado, la marcha de Santiago Maldonado, habían empapelado toda la universidad. Un montón se re enojaron y además la cantidad de cada uno. Eso generó rechazo de que se ensucie la uni con esas porquerías, que a veces no podés estar de acuerdo, pero está bueno que circule la información, porque tanto los unos como los otros tienen las posibilidades y no es únicamente peronistas o kirchneristas. No. No. Es todo. Si unos aprovechan más el espacio que otros pasa por cada uno, creo yo. Pero la libertad de expresión y la libre circulación de información es constante y creo que los CE son un factor primordial para eso. Si bien yo no formo parte del CE, de un montón de cosas nos enteramos gracias a ellos. En caso de problemas con profesores creo que es protocolar, pueden apoyarte y asesorarte en cómo es el proceso de la queja, cómo hacer la carta, dónde llevarlas, cómo dirigirte, eso sí, si(…) Del centro me interesó la charla de violencia de género o la preservación de los bosques nativos, que trabajan con una asociación de acá de Villa María(…) Y tenés los dos extremos, como los que son del CE super desarticulados y tranquilos y no les importa, o los que en cuatro años terminan la carrera y no me meto en nada, no me interesa nada y ya está. Son totalmente los dos extremos y están en la carrera, creeme que es así. Yo, por ejemplo, soy hibrida y los híbridos somos pocos, no somos muchos. Los del CE tienen otra mirada y manejan sus tiempos distintos. Y los otros "no, no, yo tengo que preparar esta cantidad de materia para esta fecha y ya" (...) Pero esto es con todo. Para comprar cosas en la cantina también es así: tenés quien te aprovecha la merienda de la uni y va el que te dice: "yo a eso no lo consumo porque seguro que es viejo, que es vencido", sí. Es la brecha. Al ser una universidad pública obviamente que hay mucho más, no únicamente de mi carrera, sino del total de las carreras, hay muchos más que optan por lo público, por las promociones de la merienda (…) Y me decían que no: "mirá si pasa algo y estás involucrada al CE", que "son los primeros en desaparecer", y que no, que "fíjate que siempre toman represalias contra los del CE", o "no vayas a esa comisión, porque si ven que sos amiga de ese CE te van a hacer morir". Hay, hay, cosa con eso. Pero yo no creo que sea tan así, porque si yo creo que ese profesor le da con un caño a todos los chicos que sean peronistas o kirchneristas del CE, no voy a ir a esa comisión, voy a ir a otra y voy a participar de lo que yo quiero. Y voy a tener voz y voto en lo que yo quiero. Es como yo digo, bajo la lupa del prejuicio hay un montón de cosas (Entrevista a S., 2017).

La siguiente entrevista pertenece a una persona que participa activamente en el CE. Aquí se rescatan, además de las actividades ya mencionadas, otras, tales como la organización de eventos culturales y charlas; la compra de materiales didácticos y la reglamentación de su uso; el consenso para la flexibilización de los tiempos con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes; el alquiler de una fotocopiadora y la obtención de la administración de otra que permite becar estudiantes para fotocopias o venderlas a menor precio y así cumplir con el

derecho de los estudiantes al fácil acceso a los materiales de estudio. La persona entrevistada reconoce que el CE le demanda mucho tiempo, ya que debe asistir a reuniones para organizar eventos, para estudiar, y, además, mantener una línea ideológica vinculada al feminismo, la violencia de género y la participación en movimientos de izquierda, de los que no quiere salir pero que demandan tiempo para formarse. A su modo de ver, todo esto resulta muy positivo, ya que le permite analizar los discursos que día a día emiten los medios de comunicación.

Nicastro (2015: 103-104), expresa que el lineamiento ideológico presenta un pensamiento unívoco de un colectivo que busca colonizar al otro. Son miradas que hasta pueden ser consideradas como absolutistas que, generalmente, parten del adentro hacia el afuera y, en su retorno, se ven en la obligación de marcar lo que se corre de la norma cada vez. Este supuesto de base es un concepto homogéneo y acabado que enmarca diferencia binariamente; que encapsula para clasificar; que genera intolerancia, es decir, carencia de una mirada que, al ir hacia el otro, se sale de sí, migra de sí mismo, de su propia identidad, para escuchar otras cosas.

Al igual que los demás personas entrevistadas, ésta reconoce que un importante número de estudiantes no ven con buenos ojos la militancia partidaria del CE y, por esa razón, no se acercan, situación que queda en evidencia en el escaso número de estudiantes que participan de los actos eleccionarios. Según las apreciaciones de la persona entrevistada, esta conducta significa falta de educación. Al respecto, Meirieu (2013: 10) expresa que se está produciendo el poder del convencimiento. "El valor de la democracia es tratar de convencer sin vencer. Convencer respetando la inteligencia del otro, y sin utilizar ni el control, ni la sumisión que en vez de ayudarlo a elevarse, hace a la sumisión del otro". Meirieu relaciona y analiza lo que sucede a nivel país con lo que sucede en la universidad en cuanto a no involucrarse, no participar. Sin embargo, en esta entrevista, la persona entrevistada evidencia que participar se convierte en una experiencia positiva, una herramienta de aprendizaje que permite analizar la realidad y los discursos desde otro lugar, interpretando lo que se dice y lo que se hace. Desde este punto de vista, la participación logra que el individuo ocupe un lugar como actor social, que lo lleva a realizar muchas más actividades y estar al servicio de las necesidades de los estudiantes, para lo que éstos necesiten.

Sí, hace dos años que estoy adentro del CE (…) Pero bueno, (…) el año pasado nos presentamos, pero perdimos. Yo iba a ser la presidenta. Pero bueno, soy una de las más grandes, por así decirlo del centro.

Esto me lleva mucho tiempo porque el año pasado, a fin de año, estuve en dos elecciones, en el Consejo y en la del CE, y al estar en las dos elecciones, como cara, me demandó mucho tiempo y mucha preparación, porque no era mucho de nuestra política mandarnos así y no saber nada. Entonces, venía gente de Córdoba que nos enseñaba cosas de los centros, gente mucho más preparada. En humanas, el centro a que pertenezco, tiene tres años nada más, es muy nuevo, y el otro centro hace muchísimo que está, entonces tienen como otra cancha. Entonces me llevó mucho tiempo el prepararme y sentirme cómoda en los espacios (…) La gente que venía de Córdoba nos preparaba en cómo es el sistema, nos daban muchos textos para mantener sobre nuestra línea, para tener siempre una línea para dirigirnos y no desviarnos quizá. También nos ayudaron mucho con el tema de nuestros miedos, de no tener miedo a hablar, a expresarte, siempre estar atentos y armando conclusiones a medida que va pasando la charla. El año pasado, que estábamos dentro del centro como gobierno, aumentamos la foto beca para darle a más estudiantes sus derechos. Se venían dando 10 becas y logramos aumentarlas a 57 becas, eso no es fácil, aumentar tanto y de golpe. El CE cuenta con un alquiler de la fotocopiadora, que es el alquiler del espacio. Ese espacio se los dio uno al centro de humanas y otro al centro de sociales. Sociales mantiene la autogestión, humanas lo tiene alquilado con la fotocopiadora de (…) Entonces fuimos, gracias a ese aumento, aumentando la foto beca, para darle a más estudiantes sus derechos. Logramos comprar un grabador para los estudiantes de diseño audiovisual y música. En la uni tenemos un espacio que es de equipamiento, pero bueno, ya veníamos de unos cuántos meses escuchando que el equipamiento estaba roto, o no te lo daban, o que hay todo un sistema de pedidos del equipo que puede llevar días, es más, puede hacerte perder a vos el trabajo práctico. Entonces, bueno, dijimos: "compremos un grabador". Ver cómo se puede manejar, que no sea tan sistemático, que sean dos días, por ejemplo, Entonces, ahí compramos el grabador, hicimos toda una lista de requisitos como un poco más libres, como que todos los estudiantes podamos acceder a nuestros derechos. También organizamos muchas cosas culturales, tenemos "El spinettazo", un evento que dura todo el día, donde los chicos de cualquier carrera, ya sea de música o de lengua pueden acceder, o leer un poema, o cantar una canción de (Luis Alberto) Spinetta. También llamamos a nuestros amigos que tienen chuches para vender, se venden cuadros, se exponen fotos. Usamos dos espacios, depende de que si está lindo o está feo. Ya van dos años que lo hacemos en el comedor porque está lloviendo. Lo tenemos que pedir con dos días de antelación. Pero nosotros lo armamos un mes antes, para tener todo listo y después ese día tener que armar y los chicos se re prenden porque es un espacio que les re gusta. Cuesta un poco llegar a nuestros compañeros, porque por ahí los estudiantes lo ven también como "no me voy a meter ahí porque no voy a terminar más de estudiar", o "no les doy bola", y también, justamente lo que te decía, eso de la política que muchos chicos no se quieren meter. Además de cómo viene el país, yo creo que tienen una falta de educación, quizá. En el sentido de la importancia que es estar consciente del voto y de las personas que tenemos adelante como

futuros políticos, y también creo que hay mucho miedo. Porque se ha hecho tanto desastre durante mucho tiempo que los mismos jóvenes tenemos miedo de votar y que sea nuestra culpa, porque es la culpa del pueblo lo que pasa. Entonces, bueno, es muy normal escuchar que "para qué voy a votar, si siempre es lo mismo, si no hay cambio, si no hay transformación". Entonces, yo creo que si se ve a nivel nacional, en la universidad también no sería un espacio menos. Y claro, justamente esto de que no hay educación sobre la política, entonces uno no sabe escuchar un discurso, no sabe cuándo le mienten, cuándo no, no se confía. Con el tema de la elección de presidente yo no estaba en la política y me acuerdo de escuchar los discursos y no entendía qué diferencia habría entre uno y el otro. Y después de pensar, bueno, uno tal cosa, ese empresario, ir sabiendo. Yo hice eso. Pero a lo mejor, ese mismo día, otra persona va a la mesa y vota al primero que ve. Pero, a la vez, también te da miedo, porque como no conocés nada, no querías votar, porque no conocía. No sabía a quién votar. Estoy hablando a nivel nacional, pero en la escuela también pasa en el tema de las elecciones. Siempre se está afuera, contando lo que se hace, que eso está bueno, pero también hay gente que no le interesa, que no les hablés. Que ya votaron. Entonces no te dejan hablar. Pero bueno, tienen toda la posibilidad del año de que nosotros les demostremos lo que hacemos. Nosotros hicimos un montón de actividades que fueron re lindas, donde los estudiantes fueron, quizá falta por ahí que suene más el nombre. Porque, por ejemplo, hicimos una charla con una profe y siempre queda "qué linda la charla de la profe", pero no queda "la charla que organizó el CE". Pero bueno, son detalles que uno los va puliendo, somos nuevos y uno los va teniendo en cuenta. El CE al que pertenezco está abierto para todos y todas las que quieran ir, es más, en nuestra página solemos decir que tenemos reunión, invitar, y un afiche enorme que dice que se pueden sumar. Siempre les contamos lo que hacemos, invitamos. Ahora, para el 8M, invitamos a dos chicas que se acercaron a leer los folletitos que tenemos y las invitamos a la asamblea, y es todo abierto. No tenemos eso de hablar encerrados en una habitación y hacerlo, o qué decidimos en la habitación y no hablar con los estudiantes. También, tanto en la página como en las mesitas que tenemos en la uni, se pueden hacer las peticiones. Por ejemplo, en nuestra carrera necesitamos tal cosa y buscamos la manera de conseguirlo, juntamos firmas y vamos e intentamos hacerlo. Siempre les decimos: "no esperen, que al **no** ya lo tienen, pero vamos a hacer lo posible para que tengan un sí". Esto depende de mucho tiempo cuando somos poquitos, a veces somos un poco más, pero el año pasado éramos muy poquitos, y como era la que más tiempo tenía ahí adentro siempre me llevaba muchas más tareas. Pero bueno, eso es cuestión de aprender e ir con alguien que sea nuevo para que vaya aprendiendo (…) Los chicos de política nos guían un montón. La formación es importantísima para nosotros, tanto en lo que es feminismo como en el movimiento de izquierda, lo que es el socialismo y todo lo que es nosotros y nuestros representantes. Sí, vemos películas, leemos, nosotros estamos dentro de un movimiento político que se llama "Patria Grande", entonces leemos el diario de Patria Grande, nos vamos formando. Justamente, lo que nosotros no queremos es desviarnos de una línea

que nosotros creemos que es la que más nos gusta, o nosotros nos sentimos cómodos, por ahí es medio difícil no tener estos momentos de formación y querer mantener una línea, porque no sabés cuál es la línea. Entonces, pusimos un enfoque por ahí, perdemos hacer una actividad, para mantener una línea y hasta que no nos queda redondito, hasta que no sabemos que está bien dentro de la línea que queremos transmitir, de nuestro argumento, no lo hacemos. Para que haya la menor contradicción (…) Es muy difícil poder llegar a los estudiantes, digamos. Lo vemos en el resultado en números. No varía año a año el número de votantes, claro. Es decir que hay una cierta cantidad de gente que es la misma, es muy difícil llegar a la masividad de los estudiantes con las propuestas. Quizá porque muchos no entienden qué hace el CE, o quizá muchos piensan que es lo mismo, o que todas las propuestas son lo mismo (Entrevista a C.2, 2017).

En relación a los tiempos y espacios disponibles, los entrevistados reconocen, como lugar físico dentro de la universidad, los siguientes: los box, destinados a quienes ganan las elecciones; mientras que, quienes pierden, ocupan un lugar en la entrada de la institución, para que puedan ser vistos, diferenciándose, unos de otros, con camisetas de diferentes colores. Otros espacio reconocidos como clave para invitar a los estudiantes a participar de los actos eleccionarios son la parada del colectivo y la fotocopiadora.

Según Nicastro (2015: 145), esos espacios tienen una significación muy importante para los estudiantes, son tiempos vividos por ellos, con capacidad para disponer de ellos y, a su vez, organizar tiempos para diferentes actividades.

Sí, están siempre a la vista, además, están siempre identificados para saber de qué centro es, están identificados con sus remeras, colores, están siempre a la vista a la entrada de la uni, es lo primero que ves apenas llegás. Además, hacen movilizaciones, se hacen notar en la uni, se hacen ferias. Además, sí tienen su lugar físico. Quienes ganan las elecciones tienen una oficina cada uno; o sea un espacio cada uno donde podés presentar tu inquietud y reclamos. Después tienen la parte de la fotocopiadora. Pero como para uno hacer un reclamo cada uno tiene. En época de elecciones de centros, están colgadas las propuestas. Quizá avisen que va a haber una presentación de poesías, en Bedelía y aprovechan ellos ahí para mostrar las propuestas o dialogar con vos. No son tan pesados en épocas de elecciones. Solo cuando te bajás del colectivo, porque están ahí todos y te preguntan: "¿votaste?" Y los del otro centro "¿votaste?", el día que cierran las votaciones. Son dos días de votaciones. Porque no todos los chicos van todas las semanas a la uni. Entonces esto está bueno, que todos tengan su momento para votar (Entrevista a M. 2, 2017).

Al igual que en la entrevista anterior, en esta se reconocen espacios según resulten ganadores o perdedores, y también como lugares vividos y habitados que no le son ajenos: muestran propuestas, presentan folletos, prestan libros, alquilan termos y mate, venden comida, etc.

Cada CE tiene un box, que es parte de la universidad. Y los que perdimos tenemos lo que son las mesitas, por fuera, en los pasillos. Tenemos nuestras mesitas, con nuestros folletos, y bueno, lo que nosotros le queremos comentar de nuestro proyecto político a nuestros compañeros. Nosotros (…) siempre tenemos libros para prestar, agendas artesanales que hacemos y reciclamos. Después, hay otros compañeros que tienen termos y mates para alquilar. Que venden comida (Entrevista a L., 2017).

Reconocen espacios y tiempos institucionales y extra institucionales para preparar proyectos y para formación, como ya se expresara, en violencia de género, feminismo, movimientos de izquierda, socialismo, etc.

Hacemos reuniones semanales, más o menos de tres horas y le agregamos una hora más de formación. Tenemos muchos compañeros que están viviendo acá, en departamentos, entonces, en su mayoría, nos juntamos en espacios que nos queden cerca a todos. Si nos hace falta, sabemos pedir aulas, el año pasado nosotros hicimos dos plenarios por año. Los plenarios es pasar dos días discutiendo sobre la política, lo que venimos haciendo, nuestras metas, el cumplimiento de algunas o si falta ponerle más cuerpo a otras, y el año pasado nos vimos con el inconveniente de que no sabíamos dónde poner eso del plenario. Entonces ahí nos acercamos a la uni. La uni nos cedió los espacios, nos cedió dos aulas de las cuales una, usábamos como habitación, y la otra, nos concentrábamos a charlas. Nos prestaron el cañón, el aula, íbamos a ver una película de formación. Entonces, en ese sentido, tenemos mucho apoyo. Quizá no teníamos la cocina, pero uno se arregla, hicimos un chori ahí afuera. Nos llevamos comida para el día siguiente. Eso fue lo de menos. Pero bueno. Algunos durmieron ahí y otros se fueron a sus casas, pero la intención siempre fue quedarnos ahí (…) En dos o tres momentos aparecieron los que están encargados de vigilar los espacios, que nos pidieron los nombres, porque nos dieron un seguro. Que eso también lo agradecemos un montón, porque estábamos dentro de la uni. Sí, estamos muy agradecidos de estar en la uni. Conocemos compañeros que no tienen tanto apoyo de las universidades, más que todo en las universidades privadas (Entrevista a C 2, 2017).

A los fines de esta investigación, en estos análisis se observa la vinculación con los objetivos del trabajo en lo referente a registrar y sistematizar experiencias de prácticas educativas democráticas de alumnos del profesorado de nivel secundario en el último trayecto de su formación; así como también los representaciones que sobre ellas poseen los estudiantes.

4.1.1.3 Consejo Universitario

La Ley Nacional de Educación Superior Nº 24.521[15] estable que las instituciones universitarias nacionales deben estar gobernadas por órganos colegiados y unipersonales. Los órganos colegiados tendrán, básicamente, funciones normativas generales, de definición de políticas y de control en sus respectivos ámbitos. Los mismos, estarán integrados de acuerdo a lo que determinen los estatutos de cada universidad, los que deberán asegurar: que el claustro docente tenga la mayor representación relativa, la cual no podrá ser inferior al cincuenta por ciento (50 %) de la totalidad de sus miembros; que los representantes de los estudiantes sean alumnos regulares y tengan aprobado, por lo menos, el treinta por ciento (30 %) del total de asignaturas de la carrera que cursan; que el personal no docente tenga representación en dichos cuerpos con el alcance que determine cada institución.

Al respeto, el relato de una de las entrevistas deja de manifiesto que el CU es democrático, ya que se toman decisiones importantes para la vida de la universidad y está representado por todos los claustros y autoridades.

El concejo universitario es donde se toman las decisiones de la marcha de la vida universitaria, como reformas en los planes de estudio -obviamente, después lo aprueba la CONEAU-, arreglar el comedor, cosas de la vida universitaria. Eso sí se trata todo en el CU, y ahí tenemos representantes de cada CE, que son tres. También un representante de los docentes, un representante de los no docentes, decano, vice, rector, vicerrector (Entrevista a C.1, 2017).

[15] Extraído el 10/II/2019 desde: http://ftu.unsl.edu.ar/pags-ftu/normativa/reglamentos/ley-24521-ed-sup.pdf.

4.1.1.4 Consejo de Institutos

Los entrevistados consideran a los CI, como entes democráticos, ya que en ellos aprendieron a expresarse, dar su opinión, no tener vergüenza y perder miedos a equivocarse. Esta es una organización vertical, los estudiantes son elegidos por sus pares para ser representados, dar su opinión y colaborar con autoridades del Instituto en lo referente a los cambios de planes de carreras, proyectos, etc. La toma de decisiones se define por votación.

Tiene sus falencias, por ahí, como todo espacio político, pero es bastante democrático. Yo tenía mucho miedo porque -como estudiante alrededor de docentes, administrativos, la decana, secretarios- yo sentía, las primeras veces, que no tenía lugar para hablar. Pero fue más que todo una cuestión mía, que me daba miedo de decir algo y decirlo mal, de vergüenza, pero ellos mismos armaron todo un ambiente. Pero inclusive me dieron la posibilidad de decir, levantar la mano y hablar, sino de preguntarme qué pensaba yo, si estaba bueno, y creo que ahí es cuando yo me pude soltar un poco más y hablar. Pero si ellos también notaron que yo estaba muy nerviosa. Era todo nuevo para mí. No se estaba dando la cara por todos los estudiantes (…) Yo fui elegida por el voto de los estudiantes. Fue muy lindo. El Consejo es el espacio donde se marca el gobierno del instituto. Porque nuestro colegio tiene tres institutos y luego hay otro consejo que es el superior. Yo estoy por el Consejo del Instituto de Humanas; entonces ahí es cuando se toman todas las decisiones sobre la institución, como la apertura de nuevas carreras, como los planes de estudio, como los proyectos. Y ahí adentro lo que se hace es leer todos los proyectos, o que alguien venga a comentar sobre los proyectos y ahí se vota. Si hay presupuesto, no hay presupuesto. Si hace falta traer a alguien, si se puede recortar algo, los tiempos, los planes. Y bueno, una vez que está resuelto todo eso, se vota si se acepta o no, y ahí se le puede dar para adelante o para atrás. Ahora se quiere cambiar el plan de estudio y me buscan a mí porque yo tengo que estar atenta por si se hace todo dentro de este gobierno (Entrevista a C.2, 2017).

4.2 Prácticas educativas macro institucionales en institución pública de gestión privada.

4.2.1 Una agrupación de estudiantes

En las entrevistas realizadas a los estudiantes B expresaron que no tienen CE, no obstante, recuerdan un intento de organización, recuerdan los acontecimientos vividos, las significaciones, y también hacen mención a experiencias de este tipo durante las prácticas profesionalizantes, debido a que, en algunos casos, tuvieron experiencias en una institución pública o tienen

compañeros que estás estudiando en alguna institución con CE y eso les permite hacer referencia a las prácticas y significados de los mismas.

Desde este punto de vista, en la siguiente entrevista analizada, se puede apreciar, primero, la intención de crear un CE, integrado por alumnos de todas las carreras. Se observa que habían empezado a reunirse y realizar actividades como proyección de películas, cortos y debates. Sin embargo, la agrupación no duró mucho tiempo, en parte, por ellos mismos, -estaban apremiados en terminar la carrera y recibirse- y, en parte, por miedo a enfrentarse con una estructura institucional conservadora. Por otro lado, el contexto institucional no estimulaba la concreción del CE. No disponían de un espacio propio, sino que les habían prestado la sala de profesores, o solían usar el auditorio. Así, reconocen los recreos y pasillos como tiempos y espacios para comunicarse e intercambiar ideas. La persona entrevistada expresa que los alumnos se organizaron con sus pares de educación superior, y dice: "nos organizamos", con sentido colectivo. Se observa la influencia del Profesorado de Historia.

No me acuerdo si en tercer año habíamos hecho como un grupo, en mi curso, donde se tocaban temas como el bullying. Había un compañero que quería hacer un CE, pero no se pudo y sé que él, con otros chicos de otros años más chicos, también querían hacerlo. Bueno, fue como una unión de varios alumnos del terciario, nos reuníamos el miércoles a las siete, proyectaban películas o cortos y se hacía un debate. Yo me acuerdo del bullying y hablábamos de lo que nos parecía y se generaba un lindo debate. Fueron en el auditorio del colegio. No fueron muchos porque fue casi a fin de año y después no se siguieron haciendo. Pero sí fue una linda experiencia. En realidad, (…) siempre se encargaba de todo y nos iba preguntando. Y en los recreos conversábamos y nos íbamos preguntando e iban surgiendo ideas e íbamos armando. No teníamos un lugar específico, de decir, "bueno nos juntamos a las 6", no eso no. Iban surgiendo ideas y él anotaba. Yo sé que (…) había pedido a asesoría si se podían reunir en la sala de profesores y se la dieron, para conversar y tener un lugar donde reunirse. Sí, había unos chicos que tenían esa idea del CE. Nuestro curso siempre fue de decir bastante lo que pensaba (Entrevista a F., 2017).

En el relato de la siguiente entrevista, se observa la influencia de la prácticas profesionalizantes realizadas en la institución de destino. En dicha institución secundaria había CE. La persona entrevistada explica que, desde su cátedra, trabajó temas vinculados a la democracia, participación, etc. con el fin de preparar a los estudiantes para actos eleccionarios. Entre las actividades realizadas, a los estudiantes se les permitió investigar, debatir, dar su

opinión, para luego votar. Reconoce falencias en el CE debido el tipo de actividades realizadas. Esta puede considerarse una práctica pedagógica poscrítica, que vincula lo micro institucional con lo macro institucional, y permite la formación de subjetividad en los estudiantes.

Yo hice una práctica en tercer año. Hicimos lo que es hablar de los CE, entonces, ahí fomentamos de una forma más concreta esta idea de democracia. Estudiamos qué es la democracia; cómo participamos; qué derechos ellos tenían como alumnos, como estudiantes; por qué tenían que votar en el CE y después lo llevamos a lo que es el nivel de nación de votar para un presidente. Nos tocó en Formación para la Vida y el Trabajo, estábamos a dos o tres semanas de la votación y los chicos tenían que votar y dentro de la currícula estaba ese tema. Entonces aprovechamos que estaba el tema de la democracia, de la participación, y unimos todo para trabajar los temas curriculares y, a la vez, para que ellos estén preparados al momento de la votación. Por ejemplo, los chicos buscaron dónde aparecían las propuestas de cada CE, estuvimos charlando esto de estar informado y "vos que querés para el colegi" y después, sobre todo, resaltábamos por qué es importante saber estas cosas del derecho. A mi modo de ver, el CE donde hice las prácticas es medio limitante. Hacen en realidad actividades, por ejemplo, organizan para el día del estudiante una chocolatata, panchitos o actividades artísticas. No sé si es tanto meterse en cuestión de administración de la escuela o cosas así. Entonces hay una limitante (Entrevista a E., 2017).

En esta entrevista, también se menciona el recuerdo de un intento de constituir de un CE, al que, incluso, ya se le había asignado un nombre. Se reconoce que sería importante la existencia de una organización de esas características en la Institución, ya que les permitiría hacer otra lectura de la realidad resolver problemas, realizar cambios, participar. Además, se rescata la negociación como instancia fundamental en una democracia, siempre teniendo en cuenta el contexto. Queda en claro que hay aspectos institucionales que no deben cambiarse y acuerda con que los CE estén partidizados. Por lo tanto, por un lado, sus prácticas profesionalizantes, y, por el otro, la corta experiencia en la organización de un CE, permiten, a la persona entrevistada, hacer mención de los motivos por los qué sería importante la constitución de uno de estos centros en la institución.

Quisimos llevar adelante un CE, porque nos parecía que no estábamos de acuerdo con algunos horarios, o porque nos parecía que no nos respetaban en cuestiones de horario o administrativas, o veníamos al profesorado y no teníamos clases y había chicos que habían viajado. O cosas que se querían cambiar, suponte, el agua para el mate, salía $10. Si decíamos, bueno, de qué otra forma podemos hacer.

Problemas concretos, y me parece que hubo una iniciativa, yo no estuve muy, pero sí, lo hemos hablado. (…) me parece que se llamaba, pero no se llegó a concretar, y al momento que a nosotros se nos dio la posibilidad, muchos compañeros dijeron: "pero bueno, ya estamos en tercer año". Y era empezar con algo no íbamos a poder continuar (…) Me parece importante la formación de un centro, porque somos personas grandes, más formadas, que podemos hacer algún cambio. Porque a lo mejor en un secundario serviría como modo de práctica, de que ellos conozcan el funcionamiento, pero a un nivel terciario o universitario ya tiene un mayor peso. Porque la persona está más madura de ciertas cuestiones y entonces puede realizar una lectura de la realidad y generar propuestas más importantes. Por ejemplo, mejorar las condiciones para los estudiantes, pero también respetando el contexto. Porque a lo mejor dicen que los horarios tienen que ser hasta las ocho porque a mí me queda cómodo. Pero no te estás fijando que, a lo mejor, la institución tiene cuestiones de horarios que tiene que trabajar hasta las diez, o desde el ministerio de educación (…) Esta cuestión de la negociación para que los dos queden de acuerdo, porque si no eso tampoco es democracia; esto de imponer mi postura para mi comodidad, así no generamos nada. Pero no estoy muy de acuerdo en esta cuestión de que se convierta el CE en algo partidario. Me gustaría, justamente, en esta construcción de la democracia, que sea, de última, multipartidario, que haya, de última, un representante, en el caso de que lo hubiera. Lo lógico sería que no, pero cada uno tiene una postura. Colaborar, participar, tomar decisiones, siempre teniendo en cuenta el contexto. Por ejemplo, en un colegio católico deben respetar ciertas cosas que no cambian (Entrevista a E., 2017).

La próxima entrevista, se refiere a la práctica y lo que representa, para la persona entrevistada, haber estudiado, en primera instancia, en una universidad pública donde había CE, y, en una segunda instancia, en una institución privada, donde no lo había. Ambas experiencias contribuyeron al análisis de la situación de una manera diferente. Reconoce que dicho organismo es el espacio donde los estudiantes hacen oír su voz, además de ser los intermediarios ante las autoridades frente a ciertas situaciones. También asume que, en su momento, no participó porque tenía poca edad y no se sentía en condiciones, pero veía a compañeros que sí participaban y lo hacían muy bien. Se destaca aquí la edad como impedimento para la participación. Cree que sería muy importante la existencia de un CE que actuara como nexo entre autoridades y estudiantes dentro de la institución y hace referencia a la importancia del colectivo para lograr objetivos comunes, ya que es más fácil transmitir inquietudes entre pares debido a que, muchas veces, se producen inhibiciones para dirigirse a las autoridades por temor a represalias. Nuevamente se reconocen aquí actitudes de violencia, que no favorecen la cultura del encuentro y el diálogo. La experiencia de haber pertenecido a una institución que tenía CE le permite hacer

otra lectura sobre la importancia del mismo. Entiende al centro como un colectivo, un grupo que representa a los estudiantes en sus intereses.

Yo antes estudiaba en una universidad, y ahí sí había CE, y después, acá, no. Para mí, el planteo de situaciones, yo venía de estudiar en la universidad y los problemas se planteaban en el CE, y acá el lugar para plantear problemas fue asesoría, pero de manera personal. En realidad, yo no iba tanto al CE, por ahí, suponte, estaban caras las fotocopias, entonces el CE intervenía para ver si se podía hacer un convenio con la fotocopiadora, para que salieran más baratas; o intervenían para ver si se estaba cumpliendo lo de los precios. O, por ejemplo, cuando se tomaban exámenes, bueno, si tenías algún problema, que te tomaban lo que no te habían dicho que te iba a tomar el profe, bueno, el CE intervenía con las autoridades correspondientes y, bueno, se buscaba solucionar. Yo nunca estuve metida en el CE. Yo, en ese momento, era chica. Y por eso, en ese momento, yo no tenía tanta noción de qué función cumplía. Sí me acuerdo que había chicos que estaban re concientizados. Y te decían: "si te pasa tal cosa andá a hablar al CE", "si tenés algún problema con los profes, con las mesas de examen", e ir a plantear, y yo sé que ellos eran un grupo, no me acuerdo de cuántas personas, seis o diez, pocos; pero ellos se habían puesto la re camiseta y siempre buscaban cosas, porque ellos mismos eran estudiantes de ahí y entonces, obviamente, era pelear por beneficios para todos. En la institución que estoy ahora, creo que sería importante un centro, primero, por una cuestión de organización, como nexo entre los alumnos y las autoridades, ya que sería mucho más fácil transmitir las inquietudes, problemas, situaciones, lo que sea, al centro y después, de allí, ellos sabrían a quién dirigirse. Segundo, por una cuestión de confianza, ya que a veces hay miedo de plantear algo. En el terciario están tan inhibidos con estas cuestiones que piensan que los van a retar, a mí me pasaba con mis pares, que mis compañeros me decían: "no, que después nos van a bajar la nota", que "no, yo no voy a ir a decir nada en asesoría". Pero yo siempre fui sin miedo a hablar a asesoría. Entonces me parece que sería muy importante en el sentido de que daría mucha confianza que un grupo de jóvenes, pares, sean parte de eso como nexo. Porque los alumnos estarían menos inhibidos, tendrían menos miedo que ir a hablar con una autoridad. Ah, tenían un grupo en Face que se llamaba (…) Me integraron al grupo de face, pero nunca asistí a las reuniones o algo (Entrevista a M., 2017).

En la próxima entrevista, se hace referencia a la coexistencia, en el mismo espacio urbano, de una institución pública con CE y una privada sin centro. Además, se resalta las tenciones que se generan debido a que una institución lo tiene y la otra no. Se reconoce la importancia de tener un CE, debido a que los estudiantes tienen la posibilidad de elegir a sus representantes y, además, se plantea una cuestión de organización, ya que el centro puede dar solución a ciertas cuestiones sin

que todos los estudiantes tengan que acercarse a asesoría para ser atendidos individualmente. Se evidencia un sentido de horizontalidad y de pertenencia a un grupo de pares: “si atienden nuestras dudas, nosotros estudiantado; ellos no hacen su trabajo”. Mientras tanto, desde la institución, argumentan los motivos por los cuales un CE no es necesario.

Al respecto, Nicastro (2015: 97) expresa que este accionar significa poner un límite, mantener al margen, porque el otro es ajeno, no es propio; el que es extraño, no pertenece o constituye una amenaza. Por lo tanto, se le pone tope a las identificaciones, a los discursos, a las relaciones, a las prácticas. Cuando la ajenidad que genera malestar, desconfianza, sufrimiento no está, sucede que el sentimiento de amenaza y sufrimiento, merma.

Pensé, ah, eso, porque primero porque es un nivel terciario y acá en (…) está mucho la tensión de lo que es la universidad y el terciario; al menos de lo que es el profesorado. Como son dos entidades diferentes, cada una tiene sus cuestiones, y además, de que una es pública y la otra es privada, entonces eso también acrecienta más las diferencias. Nosotros, como estudiantes, planteamos a los directivos y siempre tuvimos la misma respuesta ¿por qué no un CE? ¿Por qué la uni tiene CE y acá no lo tiene? Y fuimos y le planteamos por qué nosotros no tenemos, y la respuesta fue que en realidad no hace falta un CE, primero, porque es una comunidad chica; segundo, porque cualquier duda o inquietud que tenemos -y eso me consta porque lo he hecho-, lo manifestamos con asesoría pedagógica y si no hay respuesta con asesoría pedagógica, o creemos que no es suficiente, directamente vamos y golpeamos la puerta de dirección. Entonces, las inquietudes son atendidas directamente por dirección que, de hecho, un par de veces lo hicimos. Sí, nos juntamos todos los miembros de los cuatro años del profesorado y fuimos y manifestamos nuestras inquietudes en dirección. Teníamos los problemas propios de la carrera. Con algunas cuestiones de las cursadas, o el manejo que tenían los docentes de algunas asignaturas que no distinguían entre asignatura, seminario, taller. Por ese tipo de cosas (…) Porque, primero, que la uni tiene CE y, digamos, los alumnos eligen a compañeros representantes para poder manejar, o tratar de solucionar, algunos problemas de la universidad, como es el tema de faltas, con ampliación de términos para entregar trabajos y demás. En esta institución no pasa, porque hay un trato más directo con el profe, pero, por ejemplo, para plantear estas cuestiones, problemas, bien podríamos haber hecho ese centro y que el centro transmitiera a nivel general esas preguntas, porque si todas las carreras tienen que ir todos los días a presentar sus inquietudes a los directivos se hace bastante complicado; además atienden nuestras dudas y ellos no hacen su trabajo (Entrevista a A.1, 2017).

El siguiente testimonio profundiza en el intento fallido de constitución del CE porque no perduró en el tiempo. El principal objetivo consistía en tener voz, o sea, ser escuchados. La persona entrevistada expresa que comenzaron siendo muchos los estudiantes involucrados, pero, en pocos días, el número se redujo considerablemente debido al poco interés por participar y poco tiempo para organizarse. Reconoce dificultades propias del grupo para ponerse de acuerdo, y lo relaciona con el sistema democrático nacional del momento. Sin embargo, el tiempo que la agrupación funcionó como tal, les permitió pensar en conjunto acerca de aquello que les faltaba y que era necesario para su futuro, y abrieron la posibilidad a que todos participaran.

Para Freire (1997: 9), esto significa pensar en el bien común desde un espacio colectivo, que forma parte de una historia y un grupo social con capacidad de intervenir para transformar la realidad.

La persona entrevistada también logra reflexionar sobre sus prácticas y reconocer sus propios errores, identificando actitudes no tan democráticas en su accionar. Meirieu (2013: 18) expresa que este tipo de experiencias se construye enfrentando los intereses individuales con los intereses del grupo y va más allá de ellos: va hacia el interés del porvenir y del mundo.

Entre las actividades realizadas durante el corto período de existencia del fallido CE, la persona entrevistada mencionó: una charla de primeros auxilios, cine debate sobre adicciones, bullying y democracia. Meirieu considera estos saberes como emancipadores, remarcando que contribuyen a la formación de los estudiantes como ciudadanos y como profesionales; así, los educandos "necesitan tener adelante adultos que a su vez se emanciparon mediante el conocimiento y no mediante la violencia." (Meirieu, 2006: 9).

Por otra parte, en el nombre del centro se reconoce su relación con lo que los estudiantes consideraban como educación no formal y por fuera de la institución. Asimismo, se rescata, en el intento de formar el CE, la posibilidad de vincularse con estudiantes de otras carreras. También se menciona que no contaban con un espacio físico para reuniones, sino que iban rotando según la disponibilidad.

Cuando estábamos en tercer año intentamos formar un Ce, pero no lo logramos. Yo creo que un CE es algo que perdura en el tiempo, y que las personas que están adentro del centro se van cambiando, y es como que tienen muchas funciones, a lo mejor en una universidad grande se puede dar(...) Nosotros nos juntamos para formar una voz, nomás. Un grupo, no sé de consejo, pero sí que se haga oír para ciertas situaciones que eran llamativas. A nosotros primero nos llamó la atención que no supiéramos primeros

auxilios. Muy raro, siendo docentes, que no te enseñen primeros auxilios. Entonces logramos que la dirección llamara a un grupo de bomberos. Ahí es como que primero nos juntamos y en la primera reunión fue un impulso, éramos muchos, te daba energía, todo parecía que iba a ser re democrático y que iban todos a participar y uno se va de ahí, te vas entusiasmado y a los pocos días se baja todo, es como que nadie quiere participar y, para organizar, la gente no tiene tiempo, y entonces yo medio que me puse a la cabeza y fui preso de mis propias palabras e hice a veces lo que yo quería y a veces yo también fui poco democrático en algunos casos. Qué sé yo, por ahí me mandaba solo e iba a hablar solo con las chicas de asesoría pedagógica, sin preguntarle a los demás, o con un grupo chico(…) Entonces, digamos, la democracia tiene todo eso, todos se tienen que poner de acuerdo y no es fácil. Pero logramos hacer un análisis de cortometraje, eso lo hicimos, fue una vez, era una mateada (...) Habla un poco sobre qué es la democracia en Argentina, sobre la opinión de la gente en general. Después hicimos no sé qué más. Los estudiantes estaban contentos y los de asesoría también, y bueno, por lo que sé no se perpetuó en el tiempo. El tema de la organización de eso es complicado, porque es algo que está fuera de la hora curricular, dentro del colegio, pero fuera del aparato institucional, entonces es difícil generar los tiempos y espacios para que chicos y chicas, y gente grande que estudia y trabaja y es madre. El nombre era (…) porque era una educación no formal, o informal. Nosotros lo relacionábamos con lo no formal, porque, si bien tenía una cierta aprobación de la parte institucional, eran actividades extracurriculares que poco y nada tenían que ver con las asignaturas. O, por lo menos, desde otra mirada a lo que uno veía en las materias. Tratar de ver qué te podía dar la mirada psicopedagoga sobre algo, la mirada de una maestra de inicial, de un profe de historia, de inglés, de educación física. Que no parece, pero son todos profesores, pero son todos distintos, de una enfermera, que tienen una mirada más humana de las cosas. Cuando el docente la tendría que retener también (…) Siempre se hablaba de la identidad (…) Podíamos estar en aulas vacías, en biblioteca, en el salón grande, cuando hicimos el análisis de película nos dieron el proyector. No le ponían falta a los que iban. Sí, eso se movió bastante (Entrevista a J., 2017).

4.2.2 El voluntariado

Una actividad que los estudiantes entrevistados reconocieron como democrática la constituye el voluntariado, presentado como un proyecto que se lleva adelante todos los años, donde la participación es libre y está abierta a todas las carreras de la institución. Consiste en colaborar con un merendero para niños a partir de actividades organizadas y pensadas por los estudiantes. Lo que se fomenta con esta práctica es la solidaridad, la ayuda a sectores carenciados del contexto en que viven, el sentido de grupo, de colectivo ("nos reuníamos" "nos organizamos").

Pero donde, creo yo, donde se podía ver esa cuestión democrática, acá, en esta institución, es que tiene un proyecto de voluntariado, donde cada uno participa libremente, el que quiere, de cualquier carrera, ya sea docente o técnica. Nos reuníamos una vez por semana, ya no recuerdo bien, y se organizan actividades para un merendero de Villa Nueva, entonces, ahí, entre todos los miembros de todas las carreras, que ya de por si somos diferentes y vamos con objetivos de nuestra carrera, nos abrimos para escuchar los diferentes aportes de cada uno, para con el merendero. Cada uno llevaba una actividad o planteaba una actividad o propuesta y tratábamos de organizarnos, nos dividíamos las tareas y después íbamos al merendero y llevábamos a cabo, la ejecutábamos (Entrevista a J., 2017).

De acuerdo a lo expresado hasta el momento por los estudiantes del grupo A, se puede observar que las prácticas llevadas adelante por el CE consisten en: informar a los demás estudiantes acerca de las actividades que realizan; organizar actividades al aire libre; explotar la actividad de la fotocopiadora y ofrecer las fotocopias a menor costo; operar como nexo entre los estudiantes y la institución; movilizarse para conseguir más líneas de colectivos que lleguen desde y hacia zonas alejadas de la ciudad; lograr que el comedor de la institución sea accesible en cuanto a costos; asesorar y acompañar a los estudiantes en problemas con profesores; buscar el beneficio de todo el estudiantado; organizar charlas sobre violencia de género y problemas ambientales. Mencionan, además, la organización de eventos culturales y la compra de materiales didácticos, reglamentando su uso, y la flexibilización de horarios para optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

Todos los entrevistados expresaron que los CE están vinculados a partidos políticos e ideología partidaria, lo que constituye una dificultad, debido a que la mayoría del estudiantado no pertenece a partidos políticos y esto hace que muchos pierdan el interés de participar, a este desinterés se suman la falta de tiempo, o la necesidad de privilegiar el estudio. En consecuencia, al interior de la universidad, se producen conflictos entre grupos de estudiantes que participan del CE y grupos que no lo hacen. Asimismo, no faltan conflictos entre los mismos integrantes de los CE que, si bien representan al estudiantado en general, también representan a una clara línea ideológica que, intencionalmente, desean mantener.

Quienes forman parte del CE, o participan de él de alguna manera, reconocen que les lleva tiempo organizar y concretar las actividades; esto influye, es casi un determinante en los educandos para que no terminen sus carreras a término. Mientras tanto, quienes no participan, expresan con etiquetamientos el hecho de que a los participantes les lleve mucho tiempo finalizar

sus carreras. Como puede observarse, hay divisiones importantes entre los distintos grupos de estudiantes A, se generan juicios y prejuicios entre ellos, lo que evidencia un claro síntoma de poca tolerancia para lograr una cultura del encuentro que los incluya a todos.

El análisis de las entrevistas también manifiesta que, en la universidad, disponen de lugares donde desarrollar sus actividades, tales como los box, el hall central, la parada del colectivo; y que utilizan tiempos y horarios institucionales y horarios extra escolares.

Otra práctica que consideran democrática es la participación en el CU y en el CI. Los mismos, están conformados por alumnos, docentes, no docentes y autoridades que deciden el destino de temas relevantes para la universidad. También la elección de autoridades, en la que participa el estudiantado, es una práctica democrática según el punto de vista de los entrevistados. Concretamente, para uno de estos estudiantes, haber participado en los mencionados órganos de gobierno y haber accedido a congresos constituye una práctica democrática, ya que le permitió superarse como persona, agregando que la universidad le había dado mucho, aun proviniendo de un sector económico bajo.

Por su parte, los estudiantes B recuerdan que en un momento de sus carreras se había presentado la posibilidad de formar un CE, pero no logró perdurar en el tiempo por falta de interés del propio estudiantado, ya fuera porque querían finalizar los estudios rápidamente, porque trabajaban, porque viajaban, etc. En el intento de constituir el CE, realizaron actividades que creían importantes para la formación profesional, tales como charla de primeros auxilios, proyección de videos y debates. Algunos entrevistados recordaron que, durante sus prácticas profesionalizantes, habían tenido la posibilidad de conocer el funcionamiento de un CE, otros, que durante sus estudios anteriores, en una institución pública, habían conocido acerca del funcionamiento y los objetivos de los mismos. En este caso, lo que pudo concretarse desde la institución, se aprende a través de experiencias en otras instituciones. Además, todos consideran que el CE es importante, ya que sirve de nexo entre autoridades y estudiantes.

En el caso de los entrevistados del grupo B, manifestaron no haber dispuesto de un espacio físico propio para realizar reuniones y organizarse, y reconocieron el momento de los recreos como un tiempo para intercambiar ideas.

Otra práctica que estos estudiantes vincularon a prácticas educativas macro institucionales es el voluntariado, actividad solidaria que tiene como objetivo contribuir a mejorar la calidad de vida de sectores carenciados, sin que haya intereses de por medio.

Concluyendo, de las representaciones que los estudiantes poseen sobre las prácticas educativas democráticas vivenciadas en el trayecto de formación inicial docente, se desprende que se presentan notables diferencias entre diferentes instituciones. Además, puede observarse que el contexto educativo institucional tiene mucho que ver en esto.

A los fines de esta investigación, se observa la vinculación con los objetivos del trabajo en lo referente a registrar y sistematizar experiencias de prácticas educativas democráticas de alumnos del profesorado de nivel secundario en el último trayecto de su formación; así como también las representaciones que sobre ellas poseen los estudiantes: clasificar las teorías pedagógicas de prácticas de ciudadanía democráticas que emergen de la información brindada por los estudiantes entrevistados y establecer relaciones, similitudes y diferencias entre los sustentos pedagógios de prácticas de ciudadanía democrática de las diferentes instituciones de formación docente.

Capítulo 5

Mediadores que facilitan la formación para la democracia

5.1 Introducción

Nicastro (2015: 116) expresa que la formación de estudiantes necesita generar experiencias que funcionen como mediaciones que faciliten ese acto. Un texto, el diálogo, las palabras, una mirada, el docente podrían tener poder de mediación en el sentido de intermediarios que permitan que un lugar sea una invitación a la apropiación de saberes. De esta manera los marcos teóricos pueden considerarse como indagadores de lo que acontece, de lo que se quiere conocer, del entorno.

De esta forma, es necesario generar dispositivos a partir de los cuales, y en distintas etapas, se promueva un mayor acercamiento a los datos, a través de aproximaciones graduales que implican acercamientos de diferentes tipos. Propone el tratamiento de bibliografía desde distintas perspectivas y en profundidad; también la elaboración y ajustes, tantas veces como sea necesario, de explicaciones posibles de los hechos, en un ir y venir, desde la experiencia a la teoría y de la teoría a la práctica, que permita hablar de un trabajo de problematización del material empírico y teórico (Nicastro, 2015: 116).

También explica que, implicarse en un análisis del material empírico y teórico promoverá, en cada uno de los estudiantes y en el colectivo, la aparición de diferentes grados de compromiso emocional, de envoltura personal con la tarea que todos tienen por delante. Los estudiantes involucrados no tienen un punto de llegada fijo y único. Existen pistas, caminos posibles a seguir y criterios rigurosos para resguardar el trabajo de análisis con los datos y con la teoría conjuntamente. Además, cada propuesta que se comparte hará que los educandos encuentren algunos pensamientos, algunas ideas, algunas herramientas para que, una vez fuera del control docente, puedan disponer libre y emancipadoramente de todo ello. También deja claro que no se debe caer en la acumulación de datos (Nicastro, 2015: 117).

Por su parte, Meirieu (2006) manifiesta que se puede enseñar en la medida en que se ponga en ejercicio una pedagogía que haga una alianza entre transmisión y emancipación, una pedagogía apoyada en el método experimental, donde el estudiante realice hipótesis y las verifique, una pedagogía de la investigación documentaria donde el estudiante no crea ciegamente en la palabra de nadie, sino que indague y verifique en fuentes para seguir buscando la verdad. Así, se ofrece

la posibilidad de educar a los estudiantes para que sean buscadores de verdades y no para que queden atónitos ante cualquier supuesto ídolo.

En relación a la función de los docentes, Meirieu (2006) expresa que los educadores tienen la misión de refabricar la mesa redonda, es decir, generar espacios donde tenga cabida la meditación, la reflexión, y donde todo esté reglamentado y no la voluntad de uno sobre los otros. Los individuos y las naciones deben confrontarse sin sacrificarse unos a otros y en un registro que no sea el de la violencia. La misión de los educadores es crear espacios donde los seres humanos puedan comunicarse sin pelear, he aquí el gran desafío de la modernidad. En una democracia, el adulto docente, directivos, pedagogos tienen que partir desde la aceptación de la diversidad, desde la premisa que la gente no se enfrente, sino que se encuentre. El docente debe generar los tiempos para analizar los actos y reflexionar sobre ellos, lo que significa tomarse un tiempo para, luego, también encarar las consecuencias de lo que se realiza.

Freire (1997: 9-11) expresa que el profesor y la escuela deben respetar los saberes con que llegan los educandos, pero, además, deben discutir la razón de ser de esos saberes, a fin de ponerlos en relación con la enseñanza de teorías y lograr comparar, valorar, intervenir, escoger, decidir, romper. Mostrarse ante los estudiantes como dueños de la verdad es un desacierto, ya que los educandos pueden ir más allá de las situaciones impuestas de subordinación a la educación bancaria.[16] Esto se debe a que el estudiante trae consigo su propia fuerza creadora para aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, y todo esto supera los efectos negativos del falso enseñar.

5.2 Marcos teóricos de referencia

En las representaciones de los estudiantes de la institución pública con CE, queda en evidencia que no se ha realizado una vinculación entre prácticas democráticas y teorías, porque se da por supuesto que éstas fueron estudiadas en el nivel medio, recalcando que en la cátedra de Práctica Docente no se toca ese tema. Sí se reconoce haberlo visto desde Teoría del Aprendizaje, haciendo mención que el estudiante trae conocimientos previos en su rol de alumno, de estudiante. También se menciona que un profesor de Historia relacionó el tema de la democracia

[16]Freire considera como educación bancaria a la transferencia de conocimientos desde el profesor al educando, quien debe acumularlos.

solo referido al “retorno” de la democracia después de la última dictadura militar y que en el CE estudiaron acerca de movimientos de derecha y de izquierda, y el retorno de la democracia.

Una de las personas entrevistadas reconoció haber leído textos de Freire antes de la entrevista, y manifestó “Qué lindo hubiese sido que me hubiesen dado esto con anterioridad. (…) No, porque es como que ya lo dan por sabido al término democracia, y en la escuela secundaria no te lo muestran, lo que es la democracia…” (Entrevista a M. 2, 2017). Mientras, otra manifestó: “No. No. No. A no ser en Historia, que hablaban algo de la democracia, pero que me acuerde no (…) En la parte de las prácticas no tocaban el tema…” (Entrevista a M. 1, 2017). Y otra expresa: “Sí, por ejemplo el profesor de historia, nos ha contado la historia Argentina, pero nos ha hablado de la democracia del país, cuándo se dio, pero otra cosa no. Quizá que sea por la carrera que estoy cursando…” (Entrevista a V., 2017).

Por su parte, otra de las personas entrevistadas admite que:

En la universidad no me acuerdo mucho, pero me parece haberlo visto en la cátedra de Teorías del Aprendizaje, ahí se ve un poco desde el lado de la pedagogía, la democracia, el aprendizaje, tomar al alumno no como una tabla rasa que viene vacío, sino tomarlo como una persona con conocimientos previos y poder incorporar eso para que el alumno pueda aprender. No me acuerdo haberlo visto en otro momento (Entrevista a R., 2017).

Una persona entrevistada, perteneciente al CE, manifiesta:

No. O sea, dentro de lo que es el CE vimos lo que es izquierda y derecha (...) El tema de la democracia lo vimos más ligado a la dictadura. Como el retorno de la democracia de Alfonsín, pero más que eso no. En didáctica no vimos nada de democracia, sí de teorías, los tipos de enseñanza, dónde está focalizado, en la teoría, en el alumno o en el docente. Eso sí. También me ayudó mucho a formar mi pensamiento de cómo llevar adelante una clase. Pero tanto de decir educación democrática, esas dos palabras juntas no las había escuchado, que lo busqué lo leí y dije acá está. Que lo encontré en Paulo Freire, que nos habían dado unos temas y me acordé, es como que está por debajo. Sí, cuando terminé de leer, pensé qué lindo hubiese sido si me hubieran dado educación democrática, porque no lo conocía como tal y estaría bueno que te lo den como tal (Entrevista a C. 2, 2017).

Los estudiantes de la institución pública de gestión privada reconocen no haber tratado el tema, a no ser con un solo profesor capaz de generar el debate. Por su parte, en Teología, dicen haberlo relacionado con el tema valores, mientras otros docentes solo se quedaron en el plano de las definiciones y los tipos de gobierno. Lo que Freire (1997: 9) denomina como educación Bancaria de Transferencia de conocimientos. Teoría no crítica.

V. expresa: "No me acuerdo haber estudiado. Yo me sentí que podía hablar de democracia con un profe. Era muy liberal en su pensamiento y generaba el debate..." (Entrevista a V., 2017). en tanto, C. dice:

Cuando vos me dijiste el tema que íbamos a hablar me puse a pensar y no se habló nunca. Si bien teníamos la materia que podríamos hablar, por ejemplo problemática socio antropológica, pero no no se habló. Los temas valores, vimos mucho en teología y por ahí en segundo año nos hicieron hacer una actividad que teníamos que hacer un cuento motor y ahí meter valores. Como que esas cosas sí estaban presentes. Los valores, la igualdad (Entrevista a C., 2017).

En cuanto a los menos comprometidos en el tratamiento del tema, dicen: "Si pero se quedaron en el plano de la definición, los tipos de gobierno, es que la profe que lo dio era un poco autoritaria…" (Entrevista a L., 2017). Y otras personas entrevistadas agregan que:

…solamente, lo que yo me acuerde, lo vinculado al estado, la participación ciudadana, el año pasado en ética vimos estado, estado de derecho, el profe no quería que estudiáramos de memoria quería que lo pusiéramos en práctica, todo lo referido a la constitución nacional, provincial (Entrevista a A.1, 2017).

Cuando intentamos formar el CE pasamos tres o cuatro cortos bien cortitos que trataban sobre el bullying, adicciones, donde era sobre violencia de género, sobre democracia, había un corto que es muy lindo, es una película que se llama "Qué es la democracia" en Youtube Artó cine…" (Entrevista a J., 2017).

5.3 Autoridades, profesores, coordinadores, asesores

Los estudiantes A, en relación a los vínculos y funciones de los docentes, profesores y coordinadores referidas a prácticas educativas democráticas como, por ejemplo, el CE, expresan que hay docentes que sí permiten y favorecen las actividades desarrolladas por el centro,

mientras que, otros docentes, clausuran, no permiten, descalifican las actividades y el desempeño de los CE. En definitiva, hay quienes apoyan y quienes son indiferentes.

Y, es como los alumnos, tenés las dos partes. Profesores que dicen: "estos chicos que hacen bullicio en el hall, que no te dejan dar clase y ponen la música fuerte". Aparte que, ojo, pueden tener razón. Pero es por dónde se enfoque la vista, qué querés ver del CE. Y hay otros que dejan pasar a explicar algo y los dejan pasar y cortan la clase para hablar y después se va. Como tenés el que te dice: "no me interrumpas la clase por favor, vallan con sus cosas, peguen los carteles que así se van a enterar". Tenés los dos extremos. Y casi de la misma cantidad. Sí, sé que están en contra de cómo se manifiestan, porque he escuchado a uno de los profes, he escuchado decir que el CE es como una forma de haber "cuando vos venís y no tenés ganas de estudiar te vas al CE" como para decirlo de alguna manera. Hay casos que no se reciben nunca, o tardan mucho, eso es verdad. Y también hay profes que manifiestan el apoyo a determinado centro. Y, hay de todo, y también hay quienes les son indiferentes. Si están, está bien (Entrevista a S., 2017).

En cuanto a docentes que etiquetan a los estudiantes y generan miedo para evitar la participación, Nicastro (2015: 95) expresa que, comportamientos de este tipo, indican la intolerancia acerca del otro, cerrando la situación en un círculo vicioso y perverso que, a través de actos de exclusión y destrucción, deja a todos en riesgo. Entre los profesores, para algunos es viable, mientras que, para otros, no concierne al oficio de ser alumnos y no merece siquiera respeto. Desde este lugar, que se vive como opuestos, y también desde sentimientos encontrados, existe un elemento común y es la falta de sentido del encuentro de la tarea que los reúne (Nicastro, 2015: 58-59).

Algunos alumnos reconocen docentes que brindan conocimientos como si esa fuera la única verdad, y lo hacen teniendo en cuenta el partido político al que pertenecen, sin dar lugar a la libre expresión, a la diversidad de lecturas bibliográficas y el contraste de fuentes, todas éstas, actividades necesarias para la formación de subjetividad.

La experiencia que yo tengo es que ven al CE como una amenaza, sí, sí. Porque las veces que nos ha tocado hacer reclamos a través del centro es como que hay un montón de mitos alrededor del CE. Son quilomberos. No como que te van a solucionar un problema y van a aceitar todo lo que hay que aceitar para que todo quede solucionado. Sino que lo ven como fuiste a hablar al CE, quilombo, no vas a poder

rendir la materia, te van a hacer la vida imposible. Entonces vos lo ves que hay una cierta reticencia….Una vez, uno de los profes de la universidad, cuando estábamos en una clase, me dijo que el CE estaba formado por alumnos que nunca se iban a recibir, que eran alumnos que seguían adentro de la universidad, que hacían alguna materia para poder estar en el CE, pero no eran esos alumnos que empezaban a cursar y se recibían en algún momento. A mí me pasó que Historia, no me acuerdo el apellido, el nombre. Si vos lo hacías con ellos y le decías que amabas a Cristina te aprobaban. Y yo decía, si yo no soy así, yo quiero aprender Historia de una forma, y después lo cursé con otro profe que estaba con Macri (Entrevista a M. 1, 2017).

En algunas entrevistas se observa la influencia de los partidos políticos en los profesores y cómo se vinculan con el estudiantado a partir de esta situación, generándose fuertes conflictos. En estos casos, se reconoce a docentes militantes en partidos políticos que colaboran con el movimiento del CE y docentes que no lo hacen por pertenecer a partidos políticos opuestos. La política partidaria del contexto nacional, provincial y local atraviesa la universidad. Se mencionan carreras específicas en que los profesores no brindan espacio en ningún momento, por lo tanto, resulta muy difícil llegar al estudiantado. En estos casos, cambian de estrategia y se acercan fuera de la hora de clase, aclarando que de esta manera les cuesta mucho más llegar. Nuevamente, se presenta a los docentes en el rol de jueces en cuanto al tiempo que les lleva a los estudiantes terminar sus carreras. Sin embargo, se reconoce que se trata de una cuestión personal y que no todos quienes integran el CE descuidan sus carreras o nunca las terminan.

En el relato de esta entrevista, queda nuevamente de manifiesto el tema de las etiquetas y las representaciones estereotipadas. Según Nicastro (2015: 111), esto genera efectos desestructurantes, que provocan altos niveles de sufrimiento personal e institucional y que impactan en la cotidianeidad de la escuela. La violentación aliena saberes, agudiza la crisis, más aún, genera sentimientos de desconfianza, sospecha, y los temores invaden la situación impidiendo encontrar una salida saludable.

Hay un profesor militante del PRO con el que me da miedo hablar, por comentarios de pasillo sobre cosas que él le ha dicho a mujeres o como ha querido comprarte a vos en lo que es el movimiento de Cambiemos y todo eso. Pero dentro de lo demás fui muy libre. Yo ya había hablado con la decana antes, por lo del CE. Hay docentes que no les gusta mucho que le interrumpan la clase, y otros que nos apoyan en todo lo que es el movimiento, hasta nos han donado clases para dar otras clases con el nombre del CE.

Una de las profesoras está muy dentro de la política y nos da Sistema Educativo. Entonces, una clase siempre ella la dedica a docentes que vienen por el centro y da una clase sobre la ley de la ESI. Nos comenta lo que es. El año pasado se hizo con otra temática, pero siempre nos tienen en cuenta. Al menos con una hora, como para charlar (…) Después ya tenés otras carreras en las que no hay forma para acceder. Entonces accedes con otros tipos de estrategia. En Medicina no tenemos mucha entrada. Entonces buscamos acceder de otras maneras, con charlas fuera del ámbito de clases y nos cuesta muchísimo, porque es más difícil. Si no tenés llegada con algún docente es mucho más difícil (…) En el sentido de que nos ven por ahí hippies o gente que está como que pierde el tiempo. Lo que pasa es que se suele ver que en los centros hay gente que hace como nueve años que está ahí dentro, en carreras que son quizá de cinco; pero no en todos los casos es así, es cuestión de cada uno, personal (…) Si uno deja toda su vida dentro de un CE es obvio que la carrera te lleve más tiempo (Entrevista a C. 2, 2017).

Es importante lo que de las personas entrevistadas resaltó acerca del apoyo de las autoridades y el trabajo en conjunto en temas como el Día de la Mujer, el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, las actividades referidas a Ni una menos, cuidado del medio ambiente, reciclado, ahorro de luz, etc. Nuevamente, se observa el tema del espacio para el debate, tal como lo plantea Meirieu (2013: 19), un lugar que habilita la palabra, las propuestas, la organización de actividades y el tratamiento de temas relacionados a las problemáticas sociales y ambientales actuales a nivel nacional y mundial. Se piensa en el bien común.

Sí. Sí. Están presentes, nos tienen en cuenta para tomar decisiones, nos tienen en cuenta para las actividades. En general, todas las autoridades de la universidad. Hacemos muchas actividades en conjunto, sobre todo cuando es el Día de la Mujer, o el Día de la no Violencia de Género, Ni una menos. Sobre todo en esas actividades, con la Secretaría de Bienestar, hacemos muchas actividades, intervenciones. Después, por ejemplo, la gente del CE y ambiente suelen hacer campañas sobre el reciclado, hacen mucho hincapié con el tema de la separación de residuos, en toda la universidad hay tachos de tres colores para separar y eso es una iniciativa que han tenido los chicos del CE de básicas junto con su Decano. Y el Rector y el Decano han apoyado eso, la campaña para el ahorro de luz. Entonces nos dan el espacio con las propuestas que uno tiene. Nosotros vamos y pedimos para hacer algún viaje educativo, siempre en la medida de lo posible y de lo que se pueda, siempre están y se habilita (Entrevista a L., 2017).

En la institución pública de gestión privada sin CE, los entrevistados reconocen a un profesor que los estimulaba en la formación del CE, aunque no se concretó por falta de comunicación con las autoridades de la institución. Con relación a los docentes, solo uno colaboró, evidenciando que no hay principio de trabajo colectivo ni horizontalidad.

Un profe (…), siempre daba las clases y se debatía mucho y siempre surgía la idea del centro. Y nosotros también éramos mucho de conversar. Tomar un tema y hablar horas en una hora de clase o en recreo, siempre. Nosotros, de Historia, que nos planteemos el pasado, el presente, tenemos mucho eso del debate. Pero la idea del centro no se concretó, yo, desde mi punto de vista, yo no seguí, quería terminar y ponerme a trabajar. Fue una llamita que se fue apagando. Faltaba comunicación con la institución para continuar. Faltaba comunicación. A lo mejor también por miedo a comprometerse, porque, qué se yo, no sabés si a lo mejor eso generaría un cambio que a lo mejor uno cree que son bastantes conservadores y un CE sería como enfrentarse a una postura que el colegio no quería (Entrevista a V., 2017).

También exponen que una profesora había colaborado en la orientación de temas vinculados al CE y a los sistemas educativos, pero que, desde las autoridades institucionales, no obtuvieron ningún apoyo, quizá por miedo a los cambios. En relación a esto, Meirieu (2013: 14) plantea que se debe crear una pedagogía de la elección, aunque que la institución sepa cuáles son las elecciones que va a permitir para su mejor formación. Esta actitud supone no permitirlo todo, pero tampoco no prohibirlo todo.

…y no sé si de la dirección respaldaban la decisión, eso no lo tengo muy en claro. Había una profesora en particular que sí apoyaba para la formación del CE, porque su materia daba para que nos preguntáramos esas cosas. Fuimos viendo cosas del sistema educativo que quisiéramos cambiar, como lo hacemos y vimos toda la cuestión de los sindicatos, los centros de estudiantes… (Entrevista a C., 2017).

La siguiente entrevista está relacionada a lo que Nicastro (2015: 106) hace referencia acerca de la lógica del adentro que cuida, la de los salvadores, la de los salvados, donde no hay lugar para la interrogación, sino que tan solo se generan movimientos que produzcan lo que se viene haciendo. Estas son acciones que intentan sostener lo instituido y no apelan a recursos por fuera de la institución consideran que es desde los soportes y sistemas habituales que se llevará adelante la misión de educar.

…desde las autoridades decían por qué no era necesario el CE; ya sea porque era una institución pequeña y los problemas se plantean desde asesoría pedagógica o desde la dirección. Además, muchos eran de afuera, no tenían tiempo y por eso decían que no era necesario. Básicamente, por una cuestión de tiempo, porque casi todos los estudiantes viajan todos los días y justamente ese era el centro, porque ustedes no tienen tiempo para poder organizarse fuera del horario de clase y plantear y organizar todas estas actividades… (Entrevista a A. 1, 2017).

En el relato de la siguiente entrevista, se expresa que las autoridades y docentes se veían alejados y no promovieron la constitución del CE.

Desde la Institución, por ahí son más cerrados cuando uno plantea de forma abierta formar un CE. No sé bien por qué, a lo mejor porque ellos no tienen la estructura, o piensan que a lo mejor no les sirve. Quién más nos asesoró fue Asesoría Pedagógica. Dirección es un lugar medio alejado para los estudiantes. A mí me conocían mucho, pero la directora no se involucraba tanto en eso, sí estuvo el día del análisis de la película. Habló unas cositas, típico del protocolo y después se retiró. No había una propuesta desde la Institución de formar un CE. Es como que hay un intento, pero que nunca se termina de lograr (Entrevista a J., 2017).

5.4 Función de los padres

Una estudiante de la institución pública que formaba parte activa de un CE y que, además, militaba en política expresó la presión de sus padres para que se alejara de estas actividades debido a considerar que la política compete al ámbito masculino. Teniendo en cuenta lo expresado por Nicastro (2015: 109), en esta situación se evidencia la fuerza de lo que se debe, del mandato -en este caso familiar- que marca la manera de actuar. Nicastro agrega que, de manera paradojal, la misma rigidización permite, por momentos, abandonar prescripciones, alterar regulaciones.

Lo que pasa es que vengo de una familia donde la mujer no puede estar en la política, entonces, una vez que yo entro a la política y me empiezo a considerar feminista fue todo un caos y cuando vieron que yo ganaba cada vez más cancha… A mí, cuando era chica, se me decía que la política es para los hombres, quise estudiar ciencias políticas y no pude porque la política era para los hombres. Pero bueno, ahora digo que menos mal, porque me gusta mucho lengua, pero bueno, siempre tuve esa carga de decir:

“no me gusta la política”, y no puedo, y no me dejan. Fue como una larga batalla, y ahora está todo tranqui y ven el empoderamiento, y cuando hablo que al principio es como que querían callar y ahora ya estoy más tranquila, como que ese consenso de decir yo te acepto y yo a vos también, pero hasta ahí nomás, no nos metemos (Entrevista a C.2, 2017).

Debido a todo lo expuesto, se puede apreciar que, en ambas instituciones, analizadas a partir de las representaciones de los estudiantes, no existe reflexión y vínculo entre prácticas y teorías que movilicen en los estudiantes aprendizajes vinculados a la participación ciudadana y la vida en democracia. Algunos profesores, de forma aislada tratan temas vinculados a la democracia tales como dictadura militar, retorno de la democracia, sindicatos, teorías pedagógicas, etc.; pero no los relacionan directamente a la vida en democracia, no hay reflexión sobre las prácticas, representaciones y significados de prácticas educativas democráticas.

En ambos casos, el intento de apoyar prácticas educativas macro institucionales se realiza por parte de docentes en forma aislada; no se observa una participación horizontal, un equipo docente que facilite el fortalecimiento de aprendizajes vinculados al tema democracia.

Las diferencias entre los decires de los estudiantes A y B radican en:

- En la institución donde interactúan los estudiantes A, hay ciertos profesores que descalifican al CE, y otros, que lo apoyan; esto, en muchos casos, está vinculado al partido político al que pertenece el docente, lo que genera enfrentamientos, etiquetas, miedos. En consecuencia, se observa que no hay encuentro y aceptación de la diversidad. En la institución donde concurren los estudiantes B, no se producen conflictos de este tipo debido a que el intento de constitución del CE, fracasó.
- En la institución pública, las autoridades apoyan el CE; mientas que, en la intuición privada, son directamente las autoridades quienes tratan de dar solución a los problemas del estudiantado, sin necesidad de la mediación de un grupo organizado de estudiantes.

Concluyendo el trabajo: nuevos aprendizajes, nuevos desafíos y la necesidad de fortalecer la democracia en las instituciones educativas

El presente trabajo de investigación, que da cuenta del compromiso de la universidad en la construcción de sociedades y sistemas educativos más democráticos, nos ha permitido realizar un recorrido histórico de treinta y cinco años de trayectoria de la democracia en Argentina -desde su restauración, en 1983, hasta la actualidad- período de tiempo en que se ha consolidado. De todos modos, este legítimo reconocimiento no debe convertirse en complacencia frente a los déficits que aún presenta, tales como la escasa participación de los ciudadanos y una mayor calidad de vida para todos. Ante las debilidades de la democracia, consideramos que, tanto las políticas públicas como las instituciones educativas, deben aunar esfuerzos y formular nuevas propuestas que fortalezcan la formación de los ciudadanos para la vida en democracia.

En relación a la educación, la Ley Nacional, la Ley Provincial, la Ley de Educación Superior y las leyes y reglamentos que regulan el funcionamiento de los CE -modificadas y ampliadas en el último período democrático- tienen alcance para todos los niveles educativos y especialidades. Además, todas son muy bastas y precisas en cuanto a la formación de los ciudadanos para la vida en democracia, fundadas en principios de solidaridad, justicia, igualdad, inclusión; en el respeto de los derechos humanos; en la formación para el bien común y la participación colectiva; en la libertad de expresión; en la formación de agrupaciones que representen a los estudiantes y para que estos participen en el gobierno de las instituciones.

Observamos que, si bien la legislación educativa argentina garantiza la formación de ciudadanos democráticos -con todo lo que esto implica-, profundizar en prácticas educativas democráticas, a partir de las representaciones de los estudiantes de profesorados en el último tramo de su formación inicial de una institución pública y una institución pública de gestión privada, nos lleva a inferir que las experiencias educativas democráticas se diferencian mucho entre instituciones, y esto tiene que ver con el proceso socio histórico que les dio origen, su trayectoria y la forma de organización institucional.

En una gran mayoría, los estudiantes de ambas instituciones relacionaron el concepto de democracia con la posibilidad de participación y de deliberación; con la posibilidad de participación en la toma de decisiones, libertad de expresión y escucha de todas las voces en la búsqueda del consenso. Además de que la democracia se practica en diferentes situaciones

identificándose a la escuela como un espacio de práctica democrática ejercida entre pares. También hacen alusión a la noción de colectivo, el derecho, el deber y la responsabilidad de todos los ciudadanos. Un porcentaje mucho menor se refiere a la democracia liberal como un derecho político de los ciudadanos a elegir a sus representantes, incluyendo, en sus conceptualizaciones, la democracia como forma de gobierno y el derecho al voto para elegir a sus representantes.

Tanto los estudiantes A, como los estudiantes B coincidieron en considerar las prácticas educativas democráticas micro institucionales a aquellas en que los profesores permiten apropiarse de los conocimientos de determina manera, profundizar en los temas que más les interesa a los estudiantes, la negociación entre pares y docentes para elegir fechas de parciales, y la libertad para expresar sus ideas. También relacionan la libertad con una mayor responsabilidad y autonomía en el momento de realizar las prácticas.

La formación correspondiente a cada profesorado deja su impronta en lo que significa para la democracia para los estudiantes. De este punto de vista, el profesorado de Lengua y Literatura lo relaciona a la libertad de expresarse, de deliberar; el profesorado de Historia lo vincula al cambio de su significado según la época, la geografía, las características sociales etc.; también a la relación entre temas del pasado y el presente y el predominio del Poder Ejecutivo sobre los demás poderes en Argentina. Los estudiantes de Educación Física expresaron que una práctica educativa democrática consistía en la posibilidad de elegir temas, organizar actividades al aire libre, distribuirse tareas, elegir juegos teniendo en cuenta la inclusión, con actividades construidas entre todos; en este caso, encontramos la idea de grupo, de comunidad.

Ambos grupos, A y B, relacionan las prácticas educativas democráticas, o con un profesor, o con una cátedra. Los estudiantes A expresaron que en la cátedra de Práctica Docente gozan de posibilidad de diálogo; elegir un tema para defender; el debate vinculado a las prácticas docentes, a situaciones políticas-sociales-económicas del país y la posibilidad de discusión; es decir, la construcción de un conocimiento entre todos. Los estudiantes B se refieren a individuos en particular: un profesor de Historia; el profesor de Práctica Docente; el coordinador mantiene un trato entre iguales, respeta las ideas e intereses de los estudiantes, les permiten organizarse y realizar actividades entre pares, y respeta la libertad de expresión.

Ambos grupos reconocen que la libertad y autonomía es muy importante como práctica educativa democrática, pero que esto supone mayor responsabilidad. Cabe aclarar que estas

prácticas, que los estudiantes describieron como democráticas, pertenecen a la corriente pedagógica poscrítica.

Por otra parte, los dos grupos vincularon las prácticas educativas no democráticas con prácticas no críticas, tradicionales, tecnicistas, no participativas, donde el docente no permite que el estudiante se exprese directamente y con libertad, no permite la toma de decisiones y, en consecuencia, se generan conflictos permanentes.

Así, podemos inferir que las prácticas pedagógicas poscríticas micro institucionales educan para la democracia, ya que dan lugar a la formación de la subjetividad, a la constitución del pensamiento, de elegir y de asumir responsabilidades.

Con respecto a las prácticas macro institucionales, tanto los estudiantes de la institución pública como los de la institución de gestión privada las vincularon al CE, aunque con marcadas diferencias entre las experiencias vividas por ambos.

Grupo A: En la universidad pública existen CE a los que el estudiantado reconoce como una práctica democrática ya que sus integrantes son elegidos por medio del voto; son el nexo entre los estudiantes y las autoridades; realizan actividades para el bien común, tales como la organización de viajes, becas de fotocopias, préstamo de libros; realizan eventos culturales; organizan charlas y tienen la posibilidad de expresarse libremente. A la luz de la resolución provincial 124/10 se ha detectado que algunos CE responden a políticas partidarias, lo que está expresamente prohibido en la reglamentación vigente; tema que es para seguir debatiendo e investigando.

En cuanto a relación entre los estudiantes, se evidencia como conflictiva entre quienes participan del CE y quienes no lo hacen; en consecuencia, se otorgan etiquetas y existen prejuicios entre ambos. Estos conflictos se originan, básicamente, por dos motivos: porque los integrantes de los CE tienen una marcada ideología, cuestionada por los estudiantes que no la comparten; porque quienes no participan aluden que solamente desean estudiar y terminar pronto sus carreras. En síntesis, lo que predomina es la carencia de vínculos, la unión de todos los estudiantes en pos del bien común.

Entre los docentes, están quienes dan su cátedra de manera tradicional y no intervienen ni opinan sobre los CE; mientras tanto, hay quienes, mediante etiquetas, prohibiciones y juicios generan mecanismos de miedo y no contribuyen al fortalecimiento del CE. Por otro lado, encontramos otros docentes que, ideologizados, más que apoyar al organismo, apoyan al partido

político del que forman parte los integrantes del CE. Se evidencia que no hay consenso entre los docentes para trabajar horizontalmente, interdiciplinariamente, es decir, para lograr que las prácticas macro institucionales sean verdaderamente democráticas.

Con respecto a las autoridades, acuerdan en que apoyan al CE, organizan actividades en conjunto y habilitan espacios para que puedan actuar, participar y expresarse.

En cuanto a la interacción entre prácticas y teorías que fomenten el enriquecimiento del aprendizaje, podemos concluir que no se produce. Solo en escasas ocasiones los estudiantes escuchan hablar de democracia vinculada a la historia o a las teorías de aprendizaje, aunque nunca vinculada a una práctica democrática que permita recorrer un camino, optar por una perspectiva, formar subjetividad.

En lo referente a los espacios, se reconoce que, desde la institución, habilitan espacios físicos para su organización, aunque existen diferencias entre los espacios que ocupa el CE que gana las elecciones y los que no lo hacen.

Otras prácticas macro institucionales que los estudiantes consideran democráticas refiere a la participación en elecciones de autoridades y en el CU y el CI. También destacan que estas instancias permiten, a los representantes de los estudiantes elegidos mediante el voto, vincularse con autoridades -organización vertical- para resolver problemáticas vinculadas a la universidad y a los institutos a los que pertenecen.

Grupo B: La Institución de Educación Superior pública, de gestión privada, posee una experiencia menor en cuanto a CE debido a un intento de constitución fallido. No obstante, ya sea por experiencias de prácticas profesionalizantes en instituciones con CE, o por haber estudiado con anterioridad en una institución con CE, o porque tienen conocimiento de que en la misma localidad existen instituciones de educación superior donde funcionan estos organismos estudiantiles, reconocen los CE como prácticas educativas democráticas, ya que sirven de nexo entre autoridades y estudiantado, y los representantes se eligen mediante el voto. Además, recuerdan que en el intento de formar una agrupación horizontal de estudiantes tuvieron la posibilidad de organizar actividades como charlas, capacitaciones, sin dejar de aducir que en grupo es más fácil hacer reclamos. También reconocen que la existencia de un CE sería importante para cambiar ciertos aspectos institucionales, aunque sin la intención de transformarlo todo, ya que hay cosas que deben permanecer inalterables.

Debido a que, en la actualidad, esta Institución no posee CE, no se originan problemas entre el estudiantado por este motivo. Se reconoce que la conformación del mismo no se concretó, en parte, porque los estudiantes no se involucraron, ya sea por motivos laborales, porque daban prioridad a la pronta finalización de sus carreras o por temor a ser mal interpretados por las autoridades.

En cuanto a los docentes, en lo referido a actividades micro institucionales, presentaron temas vinculados a la democracia, relacionándolos con la dictadura militar, los valores, los sindicatos, etc.; pero no se desarrollaron vinculaciones entre prácticas y experiencias con el objetivo de que el estudiantado construyera, en ese ir y venir, sus propias ideas, su subjetividad.

Con respecto a los directivos, éstos no apoyan el CE debido a que no lo creen necesario, ya que, al tratarse de un Institución pequeña, ellos pueden encargarse directamente de ayudar al estudiantado en lo que sea necesario. Por otra parte, también se evidencia miedo a los cambios.

Durante el intento de formación del CE, no tuvieron un espacio donde reunirse, y los lugares de reunión variaban según la disponibilidad; podía ser un aula, la sala de profesores, el pasillo, o los recreos.

Para finalizar, podemos expresar que, entre los estudiantes de formación inicial de profesorado, perteneciente a una institución pública universitaria y a un instituto superior de formación docente pública de gestión privada existen similitudes en las experiencias micro institucionales, donde conviven prácticas relacionadas a teorías pedagógicas no críticas, tradicionales, consideradas por los estudiantes como no democráticas, y prácticas pedagógicas poscríticas, que el estudiantado vincula a prácticas democráticas ya que las relacionan a la posibilidad de expresarse libremente, elegir fechas de parciales, elegir temas para profundizar y diferentes formas de evaluación.

En relación a las prácticas macro institucionales, en la institución pública -si bien hay mayor participación del estudiantado a través del CE, los CU y de Institutos- no evidencia una participación plenamente democrática, ya que, si bien se piensa en el bien común, no todos los estudiantes participan, hay enfrentamientos, etiquetamientos, miedos y falta de interés. Así, consideramos que, dentro de esta institución educativa, se producen, o reproducen, los problemas que la democracia Argentina presenta a nivel país.

En la institución B, donde no existe CE, se deja de manifiesto la negación a ciertos cambios, y la tendencia a proteger de forma paternalista, a conservar las cosas tal como están. También, en

este caso, observamos que se producen y reproducen los problemas que la democracia Argentina presenta en la actualidad.

En resumen, esta investigación demuestra que, si bien se realizan prácticas democráticas, tanto a nivel micro como macro institucional, la realidad nos enfrenta con el largo recorrido que aún falta transitar. Indudablemente, visualizar la situación nos brinda la oportunidad de reflexionar, transformar y avanzar hacia una escuela más democrática. Por esta razón, apostamos a una pedagogía de la democracia, campo en construcción.

Las instituciones de educación superior de formación docente inicial enfrentan el importante desafío de formar a los futuros educadores en prácticas educativas de participación democrática. También requieren de la intencionalidad de acompañar a sus estudiantes a partir de un proyecto que dé sentido a la propuesta pedagógica. Para ello, es de relevancia el trabajo en equipo, que involucre a todos los miembros de cada centro educativo, a la vez que marcos teóricos de referencia para ser contrastados con los saberes previos y/o prácticos.

Los espacios de participación colectiva, donde los estudiantes se sienten representados, como CE o cooperativas, pueden pensar y trabajar -dentro de sus propios organismos o en relación con otros, similares- en la resolución de problemas que tengan como meta el bien común. Esta mirada hacia el bien común puede dirigirse, tanto hacia el interior de la institución formadora, como hacia el contexto social que lo rodea, mediante la apertura al diálogo, el debate, la escucha, la reflexión, el respeto y la tolerancia. Estas capacidades, aprendidas, permitirán a los docentes educar a las nuevas generaciones para una ciudadanía activa, participativa, deliberativa: o sea, una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Bibliografía

Apple, M. y James, B., (2000). Escuelas democráticas. Extraído el 25/VII/2018 desde: www.fhumanas.com.ar/archivos/Escuelas%20Democráticas.pdf

Ball, S., (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós/MEC.

Bambozzi, E., (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de democracia escolar?, pp. 10-18. En Bambozzi, E; Paredes, S.; Calneggia, M.; Coppari, S.; Riva, A.; Cáffaro, N. y Lópes, G. (Eds.), *De qué hablamos cuando hablamos de democracia escolar*. Córdoba, Argentina: Ediciones del Copista.

Bambozzi, E.; López, E. y Pineda, E., (2019). Teorías de la educación en proyectos socioeducativos institucionales: de las enunciaciones a las prácticas. *Revista Praxis Educativa, 23*, (1), 3-5; 9-10.

Bambozzi, E. y Vadori, G.

_(2013). *Competencias genéricas. La Escuela Media más allá de las disciplinas*. Villa María, Argentina: EDUVIM.

_(2012). *Democracia escolar, hacia la construcción de instituciones educativas democráticas*. Villa María, Argentina: EDUVIM.

Bloch, M., (1982). *Introducción a la historia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bonafé Molina, M., (2003). Vivir la democracia en la escuela. Una manera de formular los problemas del aula y del centro. *Tabanque. Revista Pedagógica*, (17) Extraído el, 19/XII/2018 desde: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1396&clave_busqueda=91469

Bonetto, M. y Piñeiro, T.

_(2000). *El conocimiento de lo político.* Córdoba, Argentina: Advocatus.

_(1996). *Cuaderno de política*. Córdoba, Argentina: Advocatus.

Castoriadis, C., (1995). La estrategia democrática. En Datanews y Via, (Eds.), La strategia democratica nella società che cambia. Roma, Italia. Extraído el 20/III/2018 desde: http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/881.pdf.

Cattaruzza, A., (2014). (Ed.), *Argentina. Mirando hacia dentro*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.

Cavarozzi, M., (1983). *Autoritarismo y democracia*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Cox, C; Jaramillo, R. y Reimers, F., (2005). Educar para la ciudadanía y la democracia en América Latina: una agenda en acción. *Seminario previo a la IV Reunión de Ministros de Educación*. Puerto España, Trinidad y Tobago. Extraída el 15/I/2019 desde: https://www.researchgate.net/publication/254423084_Educar_para_la_Ciudadania_y_la_Democracia_en_las_Americas_Una_Agenda_para_la_Accion

Coppari, O. y Aimino, A., (2012). La democracia como forma de gobierno. Análisis de los discursos de estudiantes secundarios, pp. 55-69. En E. Bambozzi, E. y G Vadori, (2012). *Democracia escolar. Hacia la construcción de instituciones educativas democráticas*. Villa María, Argentina: EDUVIM.

Cullen, C.

_(2011). La docencia: un compromiso étipo-político entre huellas socio-históricas y horizontes emancipadores. Extraída el 3/XII/2018 desde: https://docplayer.es/14167731-La-docencia-un-compromiso-etico-politico-entre-huellas-socio-historicas-y-horizontes-emancipadores-montevideo.html

_(1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II. *Novedades Educativas*, (62),

Del Campo, H., (2008). Argentina. 1955-2005. Como el ave Fénix. Extraído el 26/VII/2018 desde http://www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/Libro%20Hugo%20del%20Campo.pdf

Devoto, F. y Pagnano, N., (2010). *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Fairclough, N.

_(2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales, pp. 2-13. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso.* Barcelona, España: Gedisa.

_(1992). *Discurse and social Change*. London, England - New York, United States: Routledge.

Fanfani, E., (2011). Dimensiones y condiciones de participación. *Revista Observatorio Social de la Educación,* (4).

Freire, P., (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF, México: Siglo XXI.

Inciarte, A., (2011). "Seminario: generación de teoría. Teoría Fundamentada." Puerto Seminario: Generación de teoría - Teoría fundamentada. Puerto Ordaz: Facultad de Humanidades y Educación, División de Estudios para Graduados, Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia. Extraída el 5/XII/2017 desde: https://www.academia.edu/4976826/SEMINARIO_GENERACI%C3%93N_DE_TEOR%C3%8DA_TEOR%C3%8DA_FUNDAMENTADA

Innocenti, M., (2008). Tensiones en la transmisión de la cultura. *Revista Hologramática, 4,* (9), 23-43

Lacolla, L., (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Red: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa 1,* (3). Extraída el 5/II/2018 desde: http://revista.iered.org.

Macpherson, C., (2009). *La democracia popular y su época*. México DF, México: Alianza Editorial.

Merieu, P.

_(2013, octubre, 30) La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia pronunciada como invitado especial del Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina. Extraída el 6/III/2018 desde: https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica

_(2006, junio, 27). El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina. Extraído el 15/I/2019 desde: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf.

Monedero, J., (2017). La democracia agredida. Populismo, pos democracia y neoliberalismo. *Revista Nueva Sociedad* (267), pp. 142-156. Extraída el 10/IX/2018 desde: https://library.fes.de/pdf-files/nuso/nuso-267.pdf

Nicastro, S., (2015). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones a cerca de lo ya vivido.* Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

Nivello, M., (2014). *Estado y cooperativismo, el servicio público de electricidad en Pozo del Molle.* Villa María, Argentina: EDUVIM.

Pérez, S., (2014). *Fichas de cátedra de Análisis de discurso*. Universidad de Quilmes. Modalidad a distancia. Quilmes, Argentina. Clase 7 "Prácticas discursivas y prácticas sociales. Variedades discursivas, géneros discursivos". Clase 8 "Intertextualidad, polifonía. Voces y posicionamientos discursivos: escenas enunciativas".

Quiroga, H., (2005). Ciudadanía y espacio público. Debates y perspectivas. *Revista Venezolana de Ciencias Políticas* (27), 5-32. Extraída el 24/IX/2018 desde: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24861/articulo1.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Rapoport, M., (2004). *Historia económica, política y social argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.

Rivas, A. y Paredes, S., (2012). La democracia y los sentidos que adquiere al interior de la escuela. El análisis del decir: una vía de acceso a las representaciones de los equipos de gestión directiva, pp. 27-43. En E. Bambozzi y G. Vadori, (2012). *Democracia escolar. Hacia la construcción de instituciones educativas democráticas*. Villa María, Argentina: EDUVIM.

Romero, J., (2004). *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Romero, L., (2010). *Breve historia contemporánea argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Saviani, D., (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de Educación, II* (3). Extraída el 4/IV/2018 desde: https://doi.org/10.17227/01203916.5099

Siede, I., (2008). El aporte de las ciencias sociales a la educación en la paz y los derechos humanos, pp. 164-194. Extraído el 17/IV/2018 desde http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23926/1/bol3_isabelino_siede.pdf

Silber, J.

_(2009). Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. En *Pedagogías desde América Latina: tensiones y debates contemporáneos.* Llevado a cabo

en el VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica, Caleta Olivia, Argentina.

_(1998). Pedagogía y Epistemología. Práctica educativa busca Pedagogía que la acompañe. En el IV Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.

Silber, J. y Terigi, F., (1999). *Curriculum, itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Strauss, A. y Corbin, J., (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.

Támer, N.; Donoso, R. y Rivas, P., (2003). Entrevista Con... Carlos Cullen: La escuela es un escenario de socialización y legitimación del conocimiento. *Educere, 7*, (22), 249-258. Extraída el 4/VII/2018 desde http://www.redalyc.org/pdf/356/35602219.pdf

Torres, J., (2003). Los huérfanos de la política de partidos. Sobre los alcances y la naturaleza de la crisis de representación partidaria. Extraído el 25/VIII/2018 desde: http://www.cienciapoliticacbc.com.ar/wp-content/uploads/2017/03/Los-huerfanos-de-la-politica-de-partidos-Torre.pdf

Yuni, J. y Urbano, C., (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Zalba, M. y Gutiérrez, N., (2006). *Una aproximación a la educación basada en competencias en la formación universitaria*. Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.