

Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza Área Social y Artística Consejo de Formación en Educación

TESIS



Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

Limber Santos

Noviembre, 2020









el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

Limber Santos

Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

Universidad de la República Área Social Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor: Eloísa Bordoli

Montevideo, 20 de noviembre de 2020

Foto de portada: www.pexels.com







Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

Santos, Limber (2020)

Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural. (Tesis para obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria). Tutora: Eloísa Bordoli. Montevideo, Universidad de la República. 175 p.

1. Enseñanza universitaria, 2. Cursos de posgrado, 3. Didáctica Multigrado.





Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

Agradecimientos

A los compañeros y compañeras de la línea de investigación EDIMUL (Estudio de la Didáctica Multigrado) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en cuyos encuentros e intercambios alguna vez se gestó la idea, se hizo cuerpo y una leve sospecha se afianzó como una verdadera posibilidad.

A los compañeros docentes del Instituto de Educación cuya presencia me ha ayudado a crecer y aprender tanto como para visualizar nuevos futuros posibles, alguna vez insospechados.



Resumen

La presente investigación describe y analiza el fenómeno de la circulación de saberes entre estudiantes de diversa procedencia académica e institucional. Sobre la base de la teoría de la Didáctica Multigrado se toma en consideración la enseñanza universitaria en el nivel de posgrados. Para ello se realiza un estudio de caso sobre los cursos de la Maestría en Educación y Extensión Rural de la Universidad de la República. Las aulas analizadas se caracterizan como diversas a juzgar por las inscripciones disciplinares específicas de los estudiantes. Éstos provienen de varios servicios universitarios y no universitarios que son convocados por la temática de la extensión en medios rurales, signada por un fuerte sentido de transversalidad. La investigación se plantea caracterizar la circulación de saberes entre pares asimétricos en los cursos de la maestría determinando los fenómenos asociados a la multiedad y a las múltiples procedencias de los estudiantes en la dinámica áulica de sus cursos. Busca además, describir los acontecimientos relacionados con la interacción entre los estudiantes y comprender las formas que adquieren los saberes en su circulación. La maestría tuvo sus primeras cohortes en 2012 y 2013 desarrollándose en esos años los primeros cursos. A los estudiantes de esa cohorte se les aplicó un cuestionario autoadministrado mientras que con algunos de ellos se realizaron entrevistas en profundidad. Como forma de dar cuenta de la dimensión temporal de la maestría y explorando las dinámicas áulicas en relación a la enseñanza, las interacciones y los aprendizajes, se aplicó observación participante en cinco cursos de las cohortes 2018 y 2019. La Didáctica Universitaria en su tendencia didáctica de la diversidad proveyó de múltiples herramientas de interpretación de los datos construidos, todo lo cual contribuye a la comunidad académica en torno a la enseñanza universitaria en el nivel de posgrados. Del análisis de lo emanado en el trabajo de campo surge un vasto conjunto de categorías explicativas de los fenómenos observados: subjetividades diferenciales por multiedad, confluencia de múltiples campos disciplinares específicos, búsqueda de medias discursivas, espontáneas adaptaciones al saber, encapsulamiento por identidad disciplinar, encanto del extrañamiento, bloqueo por incomprensión, empatía de interacción entre pares, ayuda mutua y tutorías fuera del aula, desnaturalización introspectiva del saber propio, umbral del universo de circulación de saberes, movimientos autorreferenciales colectivos, constatación amplia de los alcances de la teoría, discrepancia entre las dimensiones teóricas y prácticas de un saber, encapsulamiento determinado por la enseñanza y desnaturalización por cuestionamiento directo.





Palabras clave

multigrado – circulación – saberes – posgrados

Summary

This research describes and analyses the phenomenon of knowledge circulation among students from diverse academic and institutional backgrounds. On the basis of the theory of Multigrade Didactics, university education at postgraduate level is taken into consideration. For this purpose, a case study is made of the courses of the Master's Degree in Education and Rural Extension of the Republic University. The classrooms analyzed are characterized as diverse judging by the specific disciplinary enrollments of the students. The students come from various university and non-university services that are called upon for the subject of extension in rural areas, marked by a strong sense of transversality. The research aims to characterize the circulation of knowledge between asymmetric pairs in the master's degree courses by determining the phenomena associated with the multi-age and multiple origins of the students in the classroom dynamics of their courses. It also seeks to describe the events related to the interaction between students and to understand the forms that knowledge takes in its circulation. The master's degree had its first cohorts in 2012 and 2013, and the first courses were developed in those years. A self-administered questionnaire was applied to the students in that cohort, while in-depth interviews were conducted with some of them. As a way of giving an account of the time dimension of the Master's degree and exploring classroom dynamics in relation to teaching, interactions and learning, participant observation was applied in five courses of the 2018 and 2019 cohorts. The University Didactics in its diversity didactics trend provided multiple interpretation tools of the constructed data, all of which contributes to the academic community around the university education at the postgraduate level. From the analysis of what emanated from the field work, a vast set of explanatory categories of the observed phenomena emerges: differential subjectivities due to multiage, confluence of multiple specific disciplinary fields, search for discursive means, spontaneous adaptations to knowledge, encapsulation by disciplinary identity, charm of estrangement, blockage misunderstanding, empathy of interaction between peers, mutual help and tutoring outside the classroom, introspective denaturalization of one's own knowledge, threshold of the universe of knowledge circulation, collective self-referential movements, broad verification of the scope of theory, discrepancy between theoretical and practical



Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

dimensions of knowledge, encapsulation determined by teaching and denaturalization by direct questioning.

Keywords

Multigrade-circulation-knowledge-postgraduate





Tabla de cuadros e ilustraciones

Cuadro N° 1. Mapa de hábitats del saber	63
Cuadro N° 2. Listado y descripción de las instancias de observación realizadas	84
Cuadro N° 3. Enumeración y datos de los estudiantes de la maestría encuestados	85
Cuadro Nº 4. Enumeración y perfiles de los estudiantes de la maestría	
entrevistados	86
Gráfico Nº 1. Motivos para presentarse a la maestría	89
Gráfico Nº 2. Resultados de egreso de la maestría	92
Gráfico Nº 3. ¿Cuánto encontraron los estudiantes de su campo disciplinar	
específico en los cursos de la maestría?	95
Gráfico Nº 4. Percepción de la diversidad del grupo	117
Gráfico Nº 5. Percepción sobre el aprovechamiento de la diversidad de los	
estudiantes	122
Gráfico Nº 6. ¿Se tuvo en cuenta la diversidad desde las prácticas de enseñanza?	126
Gráfico Nº 7. Percepción sobre las dinámicas de enseñanza en los cursos	127
Gráfico Nº 8. Percepción sobre los mayores desafíos al tener contacto con	
saberes ajenos a los propios	141
Gráfico Nº 9. Interacción entre estudiantes	144
Gráfico Nº 10. Percepción sobre la valoración del propio campo disciplinar	
por parte de otros estudiantes	145
Gráfico Nº 11. Percepción sobre la variación de la participación según el tipo	
de curso y las disciplinas asociadas	145





Limber Santos

Tabla de contenidos

Introduction	11
Capítulo 1. Contexto de descubrimiento	16
Capítulo 2. Antecedentes de investigación	19
2.1. Estudios sobre enseñanza y extensión universitarias	20
2.2. Estudios sobre posgrados universitarios	21
2.3. Estudios sobre aulas diversas	29
2.4. Multiedad y aprendizaje contagiado	33
Capítulo 3. Conceptos teóricos vertebrales	38
3.1. La enseñanza multigrado en diversos escenarios o didáctica de la diversi-	dad41
3.1.1. Teorías de exportación	42
3.1.2. La cuestión de las versiones	42
3.1.3. Algunos alcances de la vertiente	45
3.2. Más allá de la escuela rural	46
3.3. La enseñanza diversificada	47
3.4. Enseñanza y extensión universitaria	50
3.5. El lugar de los saberes	55
3.5.1. El enfoque psicológico	56
3.5.2. Los elementos de la práctica educativa	59
3.5.3. El enfoque epistemológico	60
3.5.4. Los hábitats del saber y su circulación estructural	61
3.5.4.1. Primer hábitat: el ámbito de producción	63
3.5.4.2. Tomando distancia: los procesos estructurales de textualización	65
3.5.4.3. Segundo hábitat: los saberes a enseñar. El ámbito de lo curricular	68
3.5.4.4. La enseñanza: los saberes puestos en circulación	70
3.5.4.5. Tercer hábitat: los saberes enseñados	70
3.5.4.6. El aprendizaje: entre el deseo y el dolor	72
3.5.4.7. Cuarto hábitat: los saberes aprendidos	73
3.5.5. El concepto de circulación de saberes	74
Capítulo 4. Definición del problema y diseño metodológico	76
4.1. Focalización de la unidad objeto/problema	76







Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

4.2.	Objetivos	77
4.3.	Preguntas de investigación	77
4.4.	Relevancia académica y social	78
4.5.	Diseño metodológico	78
4.5.1.	Técnicas de obtención y análisis de información empírica	82
Capítı	ulo 5. Análisis y resultados	88
5.1.	Características de la diversidad de los grupos	89
5.2.	El aporte de los campos disciplinares específicos propios	95
5.2.1.	"El gato uruguayo es una fiera"	99
5.3.	Los saberes ajenos y extraños	101
5.3.1.	"¡Cómo meten la palabra hegemonía!"	107
5.3.2.	Entre la teoría y la práctica	112
5.3.3.	"Esto es chino básico"	114
5.4.	La percepción de la diversidad	117
5.5.	El potencial de la diversidad	122
5.6.	Las prácticas de enseñanza	126
5.6.1.	El campo y la vaca	132
5.6.2.	Entre los prolegómenos y los sueños de la gente	136
5.6.3.	Entre la aritmética política y "al perro le duele 3"	138
5.7.	Los procesos de aprendizaje	140
5.7.1.	Interacción entre pares asimétricos	144
Concl	usiones	151
Refere	encias bibliográficas y documentales	161
Anexo	A (solo en la versión digital)	165
Anexo	B (solo en la versión digital)	168
Anexo	C (solo en la versión digital)	170





Introducción

La definición del objeto de esta investigación comienza en la posibilidad de pensar la existencia de una didáctica universitaria, identificar sus características en relación con la diversidad de aprendientes y comprenderla en relación a los vínculos que esta enseñanza tiene con el saber.

En el marco de la enseñanza universitaria, interesa particularmente recorrer las posibilidades epistémicas de construcción de una didáctica propia del nivel superior. Esto implica poner en duda teórica dicha existencia, evitando dos caminos demasiado débiles e ingenuos conceptualmente: en primer lugar, el ejercicio de extrapolar lógicas propias del campo didáctico construido en otros niveles al de la enseñanza universitaria; en segundo lugar, el de pensar en una didáctica universitaria como una didáctica específica derivada de una llamada Didáctica General.

El primer ejercicio ha caído en el riesgo del didactismo y ha reducido el pretendido campo de la didáctica universitaria a un conjunto de prescripciones acerca del *cómo enseñar*. Esto se ha manifestado fuertemente en torno al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y a diversos insumos metodológicos de enseñanza. En ciertos ámbitos universitarios, estas extrapolaciones demasiado directas han limitado la posible construcción teórica al campo de la didáctica como prescripción de las prácticas de enseñanza.

El segundo ejercicio también comporta un reduccionismo, al concebir un modelo arbóreo de la didáctica, considerando la existencia de una Didáctica General de la cual se desprenden diversas didácticas específicas, algunas de las cuales surgen de acuerdo al nivel educativo de que se trate. Sin embargo, ese no es el único modelo posible y menos tratándose de un campo donde la enseñanza ocurre en ámbitos cercanos o superpuestos con los de la producción de los saberes que se enseñan.

En este sentido, resulta clave pensar en las posibilidades epistémicas de una Didáctica Universitaria en función de las particulares maneras en que el saber se produce,





circula y se transforma. La deriva del saber desde que es producido hasta que es aprendido, pasando por su pasaje por estructuras curriculares y de enseñanza; pauta ciertas categorías de análisis para concebir el campo de la didáctica de nivel superior. Por lo tanto, se parte del campo de conocimiento vinculado con una didáctica alejada de la mera prescripción y con la epistemología como género próximo, por cuanto el análisis de las manifestaciones del saber tendrá un lugar central.

Las cuestiones del multigrado, multinivel y multiedad se han podido observar claramente en dos escenarios de la Universidad de la República: el de las clases de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el de las clases de la Maestría en Educación y Extensión Rural de la Facultad de Veterinaria. En ambos escenarios se hace evidente que la diversidad de procedencias institucionales y disciplinares de los estudiantes genera unas manifestaciones singulares de la circulación de saberes. Debido a que la noción de circulación de saberes entre pares asimétricos proviene de la Didáctica Multigrado, es posible que algunas categorías de este constructo teórico puedan ser de utilidad para describir y comprender lo que sucede en un aula de nivel superior cuando interactúan estudiantes muy diversos. La expresión más importante de esa diversidad —por edades, disciplinas y pertenencia a prácticamente todos los servicios universitarios y no universitarios- es la Maestría en Educación y Extensión Rural que se viene desarrollando en la Universidad de la República desde 2012. Es en ese escenario, por lo tanto, donde se desarrolla el presente proyecto de investigación.

El problema de investigación se puede definir con la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características de la circulación de saberes entre estudiantes de diversa procedencia académica e institucional en los cursos de la Maestría en Educación y Extensión Rural? Está vinculado con el desafío de aprender y enseñar en un aula caracterizada por este tipo de diversidad, además de la necesidad de constatar las formas que adquiere el saber y el grado de interacción entre los estudiantes. El problema está definido en torno a la especificidad didáctica de este escenario, su carácter singular y la carencia de descripciones e interpretaciones al respecto. Supone un problema de investigación por cuanto se trata de acontecimientos de los que poco se ha dado cuenta pero hay percepciones cruzadas sobre dificultades y potencialidades que implica para el aprendizaje y la enseñanza.





Describir y comprender cómo se produce esa circulación de saberes en el escenario considerado constituye el principal objetivo de esta investigación. Como objetivos específicos se plantean además: determinar los fenómenos asociados a la multiedad, las múltiples procedencias disciplinares y la diversidad de experiencias previas que se producen en la dinámica áulica de los cursos de la maestría; describir los acontecimientos relacionados con la interacción entre pares asimétricos que tienen lugar en los cursos y comprender las formas que adquieren los saberes propios y ajenos en la interacción entre estudiantes diversos. Se busca, por tanto, echar luz sobre la circulación de saberes y algunos de sus fenómenos asociados: la interacción entre pares, la multiedad, la diversidad de procedencias y las manifestaciones del saber.

En correspondencia con los objetivos general y específicos, la investigación busca responder las siguientes preguntas: ¿cómo se manifiesta el fenómeno de la multiedad en las dinámicas áulicas de los cursos de la maestría? ¿de qué manera inciden las diferentes formaciones académicas y las experiencias previas en el devenir de los cursos de la maestría? ¿qué formas adquiere la interacción entre pares asimétricos durante los cursos de la maestría? ¿cómo operan y se transforman los saberes propios en la interacción entre estudiantes diversos durante los cursos de la maestría? y ¿cómo operan los saberes ajenos en la interacción entre estudiantes diversos durante los cursos de la maestría?

Se utiliza la categoría "circulación de saberes entre pares asimétricos" por ser un concepto clave en la Didáctica Multigrado y por poseer un fuerte potencial explicativo de los fenómenos que ocurren en aulas signadas por la diversidad. Para ello se trabajó sobre dos períodos del desarrollo de la maestría: el de la primera cohorte que tomó cursos en 2012 y 2013 y el de la última cohorte que cursó en 2018 y 2019. Respecto a los cursos del primer período se aplicó un cuestionario autoadministrado a una muestra intencional de 20 estudiantes, la mayoría de los cuales aún no ha culminado la maestría. Además, dentro de ese grupo se seleccionaron tres estudiantes de distintas inscripciones disciplinares a los cuales se les realizó entrevistas en profundidad. Respecto a los cursos del segundo período se realizaron cinco sesiones de observación en cursos de diferente perfil disciplinar.





En el capítulo 1 se describe el contexto de descubrimiento, esto es, las características institucionales y académicas del caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural. Se exponen allí algunos elementos clave de su historia, sus propósitos y sus alcances, adelantándose un núcleo duro de toda la investigación: la diversidad de procedencias académicas y disciplinares de sus estudiantes.

En el capítulo 2 se describen los antecedentes de investigación en el marco de los estudios sobre enseñanza universitaria y en particular los estudios detectados sobre cursos de posgrado. Si bien no se han encontrado investigaciones que tengan en cuenta la diversidad de procedencias disciplinares de los estudiantes, hay varios antecedentes que se acercan al tema. Su enumeración y descripción ayuda a ubicar esta investigación en función de lo que ya se ha producido al respecto, a la vez que permite visualizar los vacíos que el presente estudio pretende llenar. Se detallan asimismo los estudios sobre aulas diversas derivadas de la Didáctica Multigrado que constituye un núcleo central del corpus teórico de esta investigación.

En el capítulo 3 se describen, precisamente, los conceptos teóricos vertebrales de la Didáctica Multigrado a partir del conocimiento producido en las últimas décadas en los contexto uruguayo, iberoamericano y anglosajón. Se pone particular énfasis en la vertiente denominada "didáctica de la diversidad" que incluye su aplicación conceptual y metodológica en ámbitos sin multigrado formal y en particular en la enseñanza universitaria. En este capítulo se establece el marco conceptual que rodea un enfoque epistemológico de la didáctica, marco que a su vez conduce a la noción de circulación de saberes entre pares asimétricos. Se exponen elementos conceptuales de la circulación estructural en lo que aquí se denomina hábitats del saber.

En el capítulo 4 se define el problema y el diseño metodológico, incluyendo los objetivos general y específicos, así como las preguntas de investigación que guiaron el proyecto. Se detalla el listado y descripción de las instancias de observación realizadas, la enumeración y datos de los estudiantes de la maestría encuestados y la enumeración y perfiles de los estudiantes entrevistados.





Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rura

En el capítulo 5 se describen y analizan los datos emanados de la observación de los cursos de la maestría, las entrevistas en profundidad y el cuestionario aplicado a los estudiantes. Se caracteriza la diversidad de los grupos, interpretándose los datos en relación a las grandes categorías de análisis: el aporte de los campos disciplinares específicos propios, los saberes ajenos y extraños, la percepción de la diversidad por parte de los estudiantes, el potencial de la diversidad de los grupos, las prácticas de enseñanza de los docentes, los procesos de aprendizaje y la interacción entre pares asimétricos propiamente dicha.

En las conclusiones se relaciona el problema planteado con los resultados obtenidos, describiéndose y catalogándose una serie de fenómenos observados. Éstos son nominados y descritos a partir de las evidencias recogidas. Se plantea asimismo una serie de recomendaciones centradas en prácticas de enseñanza universitaria que puedan contemplar estas realidades.





Capítulo 1. Contexto de descubrimiento

La Maestría en Educación y Extensión Rural es una propuesta de posgrado de la Universidad de la República aprobada por el Consejo Directivo Central el 23 de junio de 2012, teniendo como servicio de referencia la Facultad de Veterinaria. En este marco, depende del Programa de Postgrados Académicos y Especializaciones de la Facultad de Veterinaria bajo la dirección académica de la Dra. Elsa Garófalo. El proyecto académico y programa de la Maestría fueron propuestos por la propia Facultad de Veterinaria (Departamento de Educación Veterinaria y Área de Extensión), la Facultad de Agronomía (Unidad de Enseñanza) y el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Comisión Sectorial de Extensión de la Universidad de la República. Los primeros cursos vinculados con la Maestría se comenzaron a dictar a fines de 2012 a un grupo amplio de estudiantes provenientes de diversas disciplinas y servicios universitarios además de docentes de educación media y educación primaria.

El programa de la Maestría señala que su propósito es "contribuir con la mejora continua de la calidad de los procesos de la educación y la extensión que llevan adelante los docentes y profesionales de las Ciencias Agrarias en especial y de los profesionales de las distintas áreas de conocimiento en forma genérica" (UdelaR, 2014: 1). En estos años, si bien ha participado un buen número de estudiantes provenientes de las facultades de Veterinaria y Agronomía, los cursos han tenido estudiantes de Derecho, Educación, Odontología, Nutrición, Arte, Química, Comunicación, Arquitectura, Psicología, Sociología, Magisterio entre otras procedencias. Esto ha hecho que los grupos sean particularmente diversos y que confluyan en ellos múltiples miradas disciplinares sobre las temáticas de los cursos. Tanto la educación como la extensión rural son campos transversales a todos los servicios universitarios por lo que esta propuesta de posgrado atrae el interés de estudiantes que, por ejemplo, han realizado alguna vez actividades de extensión en medios rurales.

Aunque en los objetivos de la propuesta y en la descripción del perfil de egreso se pone particular énfasis en las Ciencias Agrarias, la composición de los grupos ha sido mucho más amplia y ha confluido diversidad de estudiantes en cursos también diversos.





Éstos están estructurados en tres ejes: educación rural, extensión rural y formación metodológica y en ellos se han ofrecido cursos tales como Didáctica de las Ciencias Agrarias, Políticas Educativas y Sistemas Educativos, Sistemas de Producción, Extensión Rural, Estadística Aplicada, Desarrollo Sustentable, Epistemología o Comunicación Científica. Cuando se compara la dinámica áulica de cursos muy diferentes entre sí -como Políticas Educativas y Estadística Aplicada- aparecen más claramente los efectos de la diversidad grupal. Estos efectos tienen que ver con dificultades que manifiestan los estudiantes de las ciencias agrarias para comprender lógicas epistémicas y conceptos vinculados con las políticas educativas y las ciencias sociales. También con dificultades que manifiestan los estudiantes de las humanidades y ciencias sociales para relacionarse con conceptos y procedimientos de estadística aplicada o producción agraria. Esto supone un desafio permanente para las estrategias de enseñanza de los docentes de esos cursos de forma tal que los contenidos y la dinámica áulicas tengan sentido para todos los estudiantes.

Entre una y otra dimensión —la de los estudiantes y sus aprendizajes y la de los docentes y sus enseñanzas- aparece un fenómeno particularmente interesante en su existencia e intrigante en sus manifestaciones concretas: el de la circulación de saberes entre estudiantes de diversas procedencias disciplinares e institucionales. Precisamente, el problema se construye a partir del interés teórico por el fenómeno de la circulación de saberes entre pares diversos y por las manifestaciones prácticas que asume en los cursos de la maestría considerada. Tanto los objetivos como las preguntas de investigación que se adelantaron en la introducción y se profundizarán en el capítulo 4, buscan desentrañar las características, significados y efectos de esa circulación. Esto permitirá disponer de insumos que contribuyan a interpretar el aprendizaje en aulas universitarias de esa naturaleza y a la vez contribuir en la comprensión de la enseñanza universitaria en el nivel de posgrados.

Si bien existen otros ámbitos de enseñanza universitaria en el que participan estudiantes diversos como es la ya mencionada Licenciatura en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias del Educación) y otras ofertas de posgrados, es en la Maestría en Educación y Extensión Rural donde están representados casi todos los servicios universitarios y también algunos no universitarios como magisterio o profesorado.





Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

Descubrir cómo se produce la circulación de saberes entre estudiantes de diversa procedencia disciplinar e institucional es algo que necesita ser investigado. Esto implica describir y comprender las interacciones entre los estudiantes en torno a los saberes de un curso, observar de qué manera ponen en juego sus propios saberes, cómo se elaboran procesos colectivos de complementariedad y cómo se procesan las eventuales contradicciones devenidas de miradas disciplinares distantes.





Capítulo 2. Antecedentes de investigación

Edith Litwin (1997) en *Las configuraciones didácticas* analiza las prácticas de enseñanza en las universidades argentinas, en la búsqueda de algunas claves para la construcción de la teoría de las prácticas de enseñanza. Las tres perspectivas acerca del aula universitaria: la clase que promueve la reflexión, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la perspectiva moral en la comunicación didáctica de una clase reflexiva, así como la serie de configuraciones didácticas que Litwin plantea, resultan referencias ineludibles a la hora de analizar y comprender clases universitarias.

La didáctica prescriptiva que tiene a la psicología como el género próximo más importante, la nueva agenda de la didáctica en términos de Edith Litwin (1997), las miradas de la didáctica y lo didáctico en Luis Behares (2004) y su Didáctica Mínima, las posturas relacionadas con los saberes y sus transformaciones a partir de los planteos de Yves Chevallard (1991), constituyen algunas tradiciones y líneas teóricas que se pueden recorrer para identificar las diversas expresiones de la didáctica y lo didáctico en aulas universitarias.

En particular, el fenómeno de la diversidad en los grupos de estudiantes universitarios ha sido objeto de investigación. Muchas de esas investigaciones han sido realizadas en la última década y ponen foco en las características de los estudiantes universitarios actuales. Al respecto se deben señalar los trabajos de Sebastián Rodríguez Espinar (2002, 2004, 2015) de la Universidad de Barcelona que ha abordado el fenómeno del multinivel en las aulas universitarias. En Rodríguez Espinar (2015) aparece un abordaje vinculado con la diversidad de los estudiantes en cuanto al background social y académico, la transición a la educación superior, los modos y conductas de estudio y los diferentes estilos de aprendizaje. En Rodríguez Espinar (2002) ya se hacía referencia a los escenarios múltiples y diversos de la formación universitaria, aunque siempre haciendo alusión a la formación de grado.

Vanesa Delgado Benito (2013) en su tesis doctoral en la Universidad de Burgos abordó algunos temas referidos a la diversidad de estudiantes universitarios en relación a la





formación del profesorado universitario entre 2000 y 2011. En Uruguay el reconocimiento de la condición de los estudiantes universitarios y los cambios que se han producido en los últimos años fue abordado por Carolina Rodríguez (2015) en su tesis de la Maestría en Enseñanza Universitaria.

2.1. Estudios sobre enseñanza y extensión universitarias

Luis Ernesto Behares (2011) describe e interpreta las relaciones entre enseñanza universitaria y producción de conocimiento en torno a las políticas universitarias en Uruguay. El autor establece allí los vínculos entre saber, conocimiento y enseñanza desde el punto de vista teórico. Por otro lado, establece una serie de etapas en la historia de la Universidad en torno a la noción de enseñanza desde su creación hasta el período posterior a la dictadura. A lo largo de los diferentes períodos aparecen conceptos tales como la enseñanza indefinida, la enseñanza profesional, la enseñanza superior, la enseñanza como parte del ternario, la enseñanza tecnicista y la enseñanza como práctica.

En el trabajo aparece un análisis particular de lo que el autor denomina el ternario investigación, enseñanza y extensión, sobre todo a partir de sus definiciones en la década del 60. Interesa particularmente en Behares (2011) las consideraciones sobre la aparición de las pedagogías universitarias y sus derivaciones en las didácticas universitarias, así como los riesgos y muestras de superación del didactismo.

Para comprender el marco conceptual de la Maestría en Educación y Extensión Rural es necesario estudiar las definiciones políticas sobre extensión e integralidad. Agustín Cano (2016) rastrea los antecedentes conceptuales de las definiciones sobre extensión universitaria aprobadas por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en octubre de 2009. Paralelamente se debe citar a Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi (2010) para acercarse a la noción de integralidad, manifestada particularmente en los Espacios de Formación Integral.





2.2. Estudios sobre posgrados universitarios

Son escasos los estudios dedicados a analizar las características de los estudiantes de posgrado en cuanto a su perfil y características. Migdelina Espinoza y Guadalupe González (2014) presentan un estudio de los estudiantes de posgrado en México y abordan la relación entre los posgrados cursados y su formación y condiciones de origen. El aumento de la oferta de estudios de posgrado y la expansión de la matrícula en el período 2004 - 2009 llevan a las autoras a pensar en sus causas y las motivaciones de los estudiantes para continuar. La investigación se centra particularmente en el Estado de Sonora y tiene en cuenta los estudiantes que son definidos como "perseverantes".

Se construyen varias categorías que surgen del discurso de los estudiantes entrevistados en la muestra. Las autoras terminan considerando que hay una dimensión individual vinculada con las "metas laborales como objetivos de vida" (Espinoza, González, 2014: 177); una dimensión académica relacionada con "los maestros como fuente de inspiración" (Espinoza, González, 2014: 177) y una dimensión situacional con "la familia como fuente de apoyo" (Espinoza, González, 2014: 178).

Respecto a sus antecedentes académicos, se detectan características específicas de los estudiantes de posgrado considerados. En primer lugar, son estudiantes que han obtenido los mejores promedios a nivel de grado y esto le han llevado a tener un fuerte compromiso con lo académico. Por lo tanto, "su vínculo con los académicos ha sido excelente" (Espinoza, González, 2014: 178) por lo que un estudio de doctorado no les pesa sino que lo consideran parte natural de su devenir de formación.

Landy Esquivel y Cecilia Rojas (2005) habían estudiado específicamente la motivación de los estudiantes para elegir un posgrado de educación. Parten del aumento de la matrícula en la educación superior en el período 1990 – 2005, incremento que es más pronunciado en los posgrados. El estudio pone énfasis en el concepto de "motivación" para explicar las causas de ese incremento y busca conocer los motivos que dicen tener los estudiantes para inscribirse en los posgrados en educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán en 2004 y 2005.





Los motivos expresados por los estudiantes se agruparon en ocho grandes categorías según su frecuencia en las respuestas: seguridad, afiliación, reconocimiento, logro, poder, conocimiento, autorrealización y cambio. El motivo principal es el de autorrealización o superación personal, seguido del de conocimiento, esto es, la búsqueda de mayor comprensión del fenómeno educativo y de estrategias de enseñanza.

En este mismo sentido, Rosalba Sánchez (2009) analiza la procedencia social y académica de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En función de la trayectoria académica de los maestrandos, la autora se propone describir sus posibilidades de integración académica a la maestría, poniendo énfasis en las dificultades que poseen ciertos grupos de reducido capital cultural y habitus académico. Parte de la base de la graduación como un proceso longitudinal en cuanto trayectoria académica y para dar cuenta de ese proceso se apeló a la entrevista. Los resultados buscan describir ese capital cultural y habitus con el que los estudiantes ingresan a la Maestría en Pedagogía de la UNAM, partiendo del capital heredado de los padres. Aun cuando se considera ese capital como bajo debido a que la mayoría de los padres no alcanzaron estudios superiores, la investigación arroja tres grupos de estudiantes: los que tienen padres con educación superior y que, por tanto, han vivido en un medio cotidiano con amplia circulación de conocimientos y libros; los que tienen padres sin educación superior pero que, de todos modos, tienen cierto capital cultural y los estudiantes cuyos padres no tienen formación académica pero conciben la importancia de la educación a través del contexto.

Respecto a la procedencia disciplinar de las licenciaturas cursadas, la investigadora determina que existen dos grupos: "los estudiantes de áreas científicas y técnicas tienen una titulación rápida que no excede el año después del egreso y los estudiantes que retrasan su titulación por varios años" (Sánchez, 2009: 8).

Los primeros se incorporan rápidamente a programas de investigación, factor determinante para elaborar la tesis en menos tiempo. De hecho la autora presenta el testimonio de una graduada en química que señala que "en ciencias hay una relación muy cercana con los tutores y entonces hay mucho seguimiento" (Sánchez, 2009: 8). La descripción ilustra acerca de la especificidad de la disciplina:





...iba a diario a trabajar en la parte experimental y ahí yo creo que me tardé dos meses en la parte de escribir la tesis. (...) Tenías que estar encerrada mucho rato, pero eran experimentos que de pronto estaban corriendo y pues tenías que estar ahí. Creo que tuve mucho seguimiento (Sánchez, 2009: 8).

Siguiendo a Arredondo y Sánchez Puentes (2004), Rosalba Sánchez caracteriza las particularidades de los procesos de formación en ciencias, por cuanto los tutores promueven los procesos de incorporación a proyectos de investigación.

Los segundos no tuvieron una titulación rápida y en algunos casos tardaron hasta 20 años en obtener su titulación de grado. Aunque las razones que explicita Sánchez están vinculadas con razones de orden familiar y el fenómeno del "miedo" a enfrentar la tesis, pone ejemplos testimoniales de estudiantes de letras y de pedagogía. No termina haciendo una comparación, pero es sintomático que reúna en estos segmentos ejemplos de ciencias identificados con el primer grupo y humanidades con el segundo grupo.

Sin embargo, es interesante que la pedagogía aparezca como una disciplina que transversaliza las disciplinas de origen y que muchos la terminan eligiendo "para dar continuidad a su formación en licenciatura" (Sánchez, 2009: 10).

En el caso de los estudiantes que provienen de carreras diferentes, el interés por el área pedagógica se debe a que durante su trayectoria académica en secundaria o bachillerato les promovieron actividades comunitarias que configuraron su interés por el trabajo con otros y el ingreso a la docencia como actividad profesional (Sánchez, 2009: 10).

Entre los estudiantes del grupo cuyos padres no han tenido formación académica superior, las carreras elegidas van de las áreas científicas hasta las humanísticas. Pero en todos los casos, la elaboración de la tesis supone un desafío importante debido a la falta de capital cultural y lingüístico. La autora habla de falta de sentido práctico para desarrollarla: "la elaboración de la tesis se hace más compleja, pues no hay un sentido práctico para saber cómo elaborar este trabajo" (Sánchez, 2009: 17). Lo anterior se vio agravado por la presencia de un asesor que pertenecía a un campo disciplinar diferente que "no logró transmitir al estudiante un sentido práctico adecuado a los requerimientos" (Sánchez, 2009: 17).





Leticia Sánchez y Alberto Labarrere (2015) han estudiado específicamente las interacciones entre estudiantes de posgrados en México, en relación a la investigación y a los investigadores. El estudio se realizó en un Centro de Investigación y Postgrado del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos de México. La institución forma en régimen de maestrías y doctorados en las áreas de ingeniería electrónica, mecánica, computación y mecatrónica. Durante la investigación se realizaron entrevistas y observaciones a una muestra de estudiantes buscando describir las interacciones entre ellos y sus docentes.

Sánchez y Labarrere utilizan la categoría de zona de desarrollo próximo de Lev Vigotsky para dar cuenta de esa interacción en términos de ayudas oportunas. Además, dicen los autores, deben apuntar a "las maneras de orientarse en un contexto de investigación y en la comunidad investigadora" (Sánchez, Labarrere, 2015: 10).

En esta investigación aparece también la importancia de la interacción entre pares.

Mediante la relación interformativa que se genera no sólo con sus directores sino también con sus pares, sumado al conocimiento en metodologías y el estado del arte de su disciplina a los que accede mediante la indagación, se establecen condiciones favorables para que los tesistas logren gradualmente mejores niveles de desarrollo (Sánchez, Labarrere, 2015: 10).

La relación entre director y tesista es, al principio, una relación entre profesor y alumno. Pero, según los autores, a medida que transcurre el proceso de elaboración de la tesis, esa relación se vuelve más horizontal hasta llegar a convertirse en una "relación entre colegas" (Sánchez, Labarrere, 2015: 14) con influencias mutuas que lo llevan a ser considerado investigador en formación.

En la investigación se habla de "intercambio de saberes" en torno a un problema de un área disciplinar particular. La zona de desarrollo próximo aparece como ámbito donde ese intercambio tiene lugar entre investigador experto e investigador en formación. "Esas interacciones ocurren mediadas por conocimientos y experiencias provenientes del mundo académico-disciplinar y profesional, cuyo contenido adquiere significado entre quienes pertenecen a una comunidad de investigación porque están encaminadas a proponer soluciones viables a problemas de desarrollo tecnológico" (Sánchez, Labarrere, 2015: 6).





Se pueden citar como antecedentes específicos los aportes que algunos autores han hecho sobre los procesos de escritura en los posgrados, en razón de la diversidad de los estudiantes. Los casos de Arnoux, Borsinger, Carlino et al (2004) y de Nothstein y Valente (2016) en Argentina, son ejemplos de ellos. Si bien ninguno se centra concretamente en la diversidad de procedencias disciplinares, ese factor se termina tomando en cuenta a la hora de buscar variables que expliquen el fenómeno.

Para las primeras autoras, desde el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (UBA), el fenómeno producido en las últimas décadas es de doble naturaleza. Por un lado y al igual que el caso mexicano, hay una multiplicación en la oferta de posgrados y por otro un bajo porcentaje de estudiantes que completan los estudios. Parten de la base que una de las principales causas de ese problema radica en las dificultades para la elaboración de la tesis o trabajo final, por lo que es en ese aspecto donde centran la investigación.

Se analiza en este punto la diferencial preparación que al respecto han recibido los estudiantes en sus carreras de grado. De todas maneras y más allá de lo anterior,

aún en los casos de una formación de grado que haya promovido este tipo de aprendizajes, los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores (Arnoux, Borsinger, Carlino et al, 2004: 4).

Así planteado aparece como un ejercicio muy exigente que supone un salto importante respecto al nivel de formación de grado anterior. Este desafío aumenta en virtud que "las orientaciones propias de cada área raramente son explicitadas y enseñadas sistemáticamente" (Arnoux, Borsinger, Carlino et al, 2004: 4). Y a esto debe sumarse la procedencia de diferentes carreras de grado y la necesaria adaptación que los estudiantes deben realizar a la "cultura académica dominante en el posgrado" (Arnoux, Borsinger, Carlino et al, 2004: 4) que puede ser muy distante de la que aprendieron antes.





En esto de las lógicas disciplinares, las autoras refieren no solo a la preparación para la escritura que cada carrera de grado haya desarrollado sino también a los criterios de lo que se entiende por investigación en cada disciplina. En todo caso, el movimiento intelectual del redactor de una tesis de posgrado es más personal por cuanto se debe ubicar como productor de nuevos conocimientos de carácter original. Todo esto supone un proceso que necesita ayuda, tanto de los profesores como de los pares. Esto implica un nivel de múltiples interacciones que muchas veces se materializa en un taller o seminario de tesis que, sin embargo, tiene mucha diversidad en cuanto a sus enfoques y abordajes de la cuestión. De todas maneras, las autoras advierten que los talleres o seminarios de tesis constituyen un gran apoyo porque se produce una "interacción cooperativa entre sus miembros" (Arnoux, Borsinger, Carlino et al, 2004: 5) y se ponen sobre la mesa obstáculos comunes que antes eran percibidos como individuales.

Las disciplinas o grandes áreas de los propios posgrados también son factores determinantes de los procesos de escritura. En los posgrados de Humanidades y Ciencias Sociales los estudiantes han tenido una mayor preparación con los procesos de escritura aunque muchos advierten que no ha sido suficiente. Por otro lado, en los posgrados de las "ciencias duras" el panorama es un poco diferente. Allí suelen dominar los formatos rígidos, un lenguaje especializado con préstamos léxicos y sintácticos, además de una práctica de producción más asociada a los equipos. "…estos estudiantes no reconocen en la escritura su condición de herramienta semiótica que participa en la producción del conocimiento sino un simple instrumento de comunicación entre pares" (Arnoux, Borsinger, Carlino et al, 2004: 6).

Por su parte, Nothstein y Valente (2016) analizan la producción de escritos en posgrados internacionales y la incidencia de las tradiciones académicas. El estudio se realiza a partir del análisis de monografías realizadas para los talleres de escritura académica en especializaciones y maestrías internacionales de Ciencias Sociales y Humanas de Buenos Aires. Tomando a Olson (1998) las autoras también señalan las nuevas formas de operar sobre el conocimiento cuando se está en un estudio de posgrado, en términos de análisis, organización, manipulación y pensamiento. El proyecto centra su análisis en dos características centrales de los posgrados en Argentina: su internacionalización y su interdisciplinariedad. "Tales características generan la particular





situación de que en una carrera de postgrado convivan formaciones teóricas en distintas áreas y tradiciones académicas diversas" (Nothstein, Valente, 2016: 2). Esto de las tradiciones académicas en este trabajo estará muy centrado en la procedencia geográfica de los estudiantes pero en todo caso tiene que ver con las convenciones y concepciones de interacción entre docentes y estudiantes, además de la manera en que se conciben las prácticas de lectura y escritura.

El trabajo se centró en cinco posgrados (especializaciones y maestrías) de la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Nacional General Sarmiento, tomando monografías de estudiantes argentinos y extranjeros. Uno de los efectos de las llamadas tradiciones académicas para el caso de los estudiantes extranjeros es llevar a que el 45% de ellos haya presentado trabajos de tipo ensayístico. En cambio, para los casos de los estudiantes argentinos, el 67% de los trabajos son monografías e informes.

En cuanto a las dificultades de escritura que presentan unos y otros, la investigación termina constatando una gran inestabilidad según las tradiciones académicas de donde provienen los estudiantes. Se termina recomendando, también en este trabajo, poner énfasis en procesos intelectuales para ubicar a los estudiantes en la comunidad discursiva particular del posgrado en curso.

Un antecedente aún más específico lo podemos encontrar en María Isabel Pozzo (2019) de la Universidad Nacional de Rosario desde donde realiza una investigación en torno a la incidencia de las trayectorias disciplinares en los procesos de escritura en la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina. En este trabajo se pone mayor énfasis en las disciplinas y el abordaje de la escritura que cada una de ellas determina. Se maneja el concepto de trayectorias disciplinares y la confluencia de diversas carreras e instituciones como característica de un posgrado de formación pedagógica. "Son interdisciplinarios en un doble sentido: en cuanto al tipo de abordaje que recibe el objeto de estudio de la Maestría —la docencia universitaria— y por la perspectiva que pretende promover valiéndose de la diversidad disciplinar de sus cursantes" (Pozzo, 2019: 810). Citando a Lenoir (2013) se maneja la idea de interdisciplinariedad como las interacciones entre dos o más disciplinas en cuanto a conceptos, técnicas y métodos y no como una mera acumulación. En este marco, la





investigación busca describir la incidencia que los estudiantes perciben tienen las diferentes trayectorias disciplinares en su escritura durante el posgrado. "…las trayectorias disciplinares son recorridos académicos complejos marcados por la especificidad de una disciplina que por lo general coincide con una carrera universitaria" (Pozzo, 2019: 811).

Pozzo esboza algunas características de los aprendizajes de los estudiantes según su procedencia disciplinar. Por ejemplo, los ingenieros aprenden más a través de la práctica, el uso de modelos y las instrucciones. Pero en los talleres de tesis del posgrado se pone énfasis en los "estilos reflexivos, intuitivos, verbales y globales" (Pozzo, 2019: 812) que son formas más cercanas a los estudiantes de ciencias sociales y humanidades. La autora, citando a Walker (1999), da cuenta de las diferencias entre los estudiantes de ingeniería y los de humanidades en cuanto a la escritura, lo cual indica que lo aprendido en el grado no necesariamente es lo que se necesita en el posgrado.

Está claro que la procedencia disciplinar no es el único factor que incide en las prácticas de escritura académica en el posgrado. Desde un paradigma histórico-cultural también cuenta la edad, el estatus social, las formaciones previas y las habilidades. Pero en la muestra no probabilística de solo 13 cursantes a los que se le administró un cuestionario, el principal criterio fue lo disciplinar por cuanto son todos estudiantes de la maestría pero a la vez profesionales de sus propias áreas. Quedaron en la muestra estudiantes de ingeniería en sistemas, ingeniería civil, medicina, enfermería, kinesiología y fisiología, nutrición, filosofía, ciencia política y psicología, disciplinas que a su vez se agrupan en tres áreas: ciencias exactas, salud y ciencias sociales.

Los resultados son muy poco esclarecedores. En primer lugar, hay una fuerte diversidad de respuestas y es difícil encontrar tendencias que marquen regularidades o correlaciones. Incluso las respuestas varían entre estudiantes de una misma carrera. La autora puede decir, sin embargo, que entre los ingenieros hay respuestas que se mueven en lo que podría denominarse la franja negativa, mientras que los médicos y las enfermeras tienden a moverse hacia la franja positiva, siempre en relación a cuánto ayudó la carrera de grado en las prácticas de escrituras en el posgrado. Todo indica, por tanto, que "las trayectorias no resultan tener una incidencia homogénea, al menos desde la perspectiva de los cursantes del posgrado" (Pozzo, 2019: 831).





La autora concluye que las trayectorias disciplinarias son, en todo caso, fenómenos complejos que a lo largo de su recorrido van generando entre quienes los transitan, percepciones distintas, aún dentro de una misma área o incluso disciplina. Hay un llamado, por lo tanto, a evitar reduccionismos identificando carreras de grado con percepciones de éxitos o fracasos en las prácticas de escritura durante el posgrado.

2.3. Estudios sobre aulas diversas

No se encuentran antecedentes directos de investigaciones de aula que aborden las interacciones entre estudiantes diversos en cursos de posgrado. Debido a que sí existen investigaciones sobre las interacciones entre estudiantes diversos en otros niveles educativos —educación primaria y media, por ejemplo- y sobre prácticas de enseñanza multinivel en ámbitos universitarios de grado, es posible recuperar algunas categorías de análisis y extrapolarlas al tema en cuestión. En este sentido, cobran gran importancia las investigaciones que se han realizado en torno al constructo teórico denominado Didáctica Multigrado -o plurigrado, multisserie o multinivel-, constructo de donde surge la noción de circulación de saberes entre pares asimétricos.

Las investigaciones sobre multigrado han tenido lugar en escuelas rurales por ser en esas instituciones donde, por excelencia, hay aulas multigrado desde el punto de vista formal. En esas aulas coexisten a cargo de un solo docente, aprendientes de distintas edades y pertenecientes a distintos grados escolares, por lo que se trata de estructuras multiedad y multigrado a la vez. Sin embargo, la existencia de aulas multigrado y multiedad no se produce porque la institución educativa sea rural o urbana. Se trata de una cuestión de escala y de la ratio docente – alumnos. En ámbitos de pocos estudiantes un docente debe asumir más de un grado simultáneamente, conformándose un aula multigrado. Si bien esto sucede mayoritariamente en escuelas rurales, también puede suceder en escuelas urbanas pequeñas, en instituciones de educación media así como en aulas de educación inicial, educación especial, educación de adultos, educación de contextos de encierro y también en la enseñanza superior y universitaria. En el ámbito universitario las clases suelen ser multiedad aunque no sean multigrado.





Considerada desde la enseñanza, un aula multigrado supone algunos movimientos que pasan sobre todo, por la diversificación de prácticas de enseñanza en función de motivos curriculares -lo que hay que enseñar en cada grado- y en algunos casos de los aprendizajes -cómo aprenden los estudiantes en relación a su edad y grado-. Cuando no hay multigrado -como puede ocurrir en un aula universitaria- tienen más peso otros factores de diversidad: la multiedad, la multiplicidad de procedencias institucionales y disciplinares de los estudiantes y sus distintas trayectorias académicas.

La posibilidad de extrapolar la Didáctica Multigrado a la descripción y comprensión de una clase universitaria radica, precisamente, en el concepto de circulación de saberes entre estudiantes asimétricos. Esa asimetría tiene que ver con las diversas miradas respecto al saber y está presente en todo grupo que aprende.

Las investigaciones sobre procesos de enseñanza en aulas multigrado se han desarrollado en los últimos 20 años. Si bien en Uruguay la vertiente didáctica de la pedagogía rural tiene una larga tradición de construcción de una identidad propia, las aulas multigrado como objeto de estudio en el campo de la didáctica no fue tomado en cuenta sino hasta fines de la década de los 90. En América Latina, los primeros indicios de producción de conocimiento al respecto son de la década de los 90, a partir de los aportes de Justa Ezpeleta (1997) en México. En el contexto anglosajón, Ángela Little (2006) presenta una buena síntesis de estas investigaciones tempranas que terminan teniendo un impacto fuerte en España y más tardíamente en América Latina.

Flavia Terigi (2006, 2007) de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional General Sarmiento, estudió los plurigrados para su tesis de maestría en FLACSO-Argentina, centrando su mirada en las escuelas rurales y en los grados de aceleración de escuelas urbanas o procesos de aceleración dentro de un grado. Las carencias en la

¹ En los trabajos de Antonio Bustos (2011) y de Limber Santos (2013) se pueden encontrar algunos recorridos por las investigaciones académicas sobre educación rural, escuela rural y didáctica multigrado en distintos ámbitos académicos. La línea de investigación EDIMUL (Estudio de la Didáctica Multigrado) del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República ha venido trabajando en un mapeo de las producciones académicas sobre didáctica multigrado en los contextos uruguayo, iberoamericano y anglosajón en los últimos 20 años.





formación docente y en la investigación sobre los plurigrados y su abordaje didáctico, lleva a Terigi a plantear la categoría "invención del hacer" para dar cuenta de las prácticas que de todos modos, allí se desarrollan. Sus hallazgos suponen una mirada muy fina de la dinámica interna de los grupos plurigrado: resolución de la simultaneidad de procesos de enseñanza resueltos a través de la sucesión, consecuencias de la aplicación de la metodología de proyectos, organización del grupo siguiendo o no el criterio de los grados formales, autonomía relativa de los alumnos y el papel que juegan las relaciones familiares en el grupo.

Los planteos de Edith Litwin (1997) y Alicia W. de Camilloni (1996) ayudan a ubicar el campo de la didáctica como disciplina, las tradiciones y las nuevas agendas, así como las tensiones entre la didáctica general y las didácticas específicas. En este sentido, se constituyen en referencias teóricas imprescindibles para pensar en el estatuto científico de la disciplina y las diferentes posturas teóricas al respecto. Por cuanto la Didáctica Multigrado podría configurarse como una didáctica específica, merecen especial atención los planteos que las autoras formulan al respecto.

La mayor parte de las investigaciones sobre prácticas de enseñanza en aulas multigrado apelan a enfoques cualitativos donde la tríada observación participante – entrevistas y análisis documental, ocupan un lugar central. La propia complejidad de las aulas multigrado y la gran diversidad de manifestaciones que presentan de acuerdo a variables institucionales, contextuales, de estructura grupal y de escala, llevan a resaltar el lugar de lo singular en la mayoría de los programas de investigación al respecto. Pero se registran regularidades; por ejemplo, las prácticas de enseñanza directas e indirectas, alternancia entre trabajo dirigido y trabajo autónomo, que son registradas por metainvestigaciones como las que se desarrollan en la línea EDIMUL (Estudio de la Didáctica Multigrado) del Instituto de Educación de la Faculta de Humanidades y Ciencias de la Educación. Allí se ha trabajado en un mapeo de las investigaciones sobre didáctica multigrado en ámbitos académicos uruguayos, iberoamericanos y anglosajones, encontrándose esas regularidades que se presentan como continuidades en el marco de muchas diferencias singulares. En programas como la EDIMUL la investigación es absolutamente teórica y sin trabajo de campo, limitándose a la tarea de develar líneas conceptuales y categorías de análisis generadas en diversas investigaciones. En ese





programa el fin es develar la existencia o no de corrientes teóricas en un subcampo de la didáctica aún muy incipiente en su grado de desarrollo.

En Uruguay se viene desarrollando además otra línea de investigación sobre prácticas educativas en aulas multigrado, a cargo del equipo de investigación del Departamento de Educación para el Medio Rural (DER)². En este caso se desarrollan tareas de campo en un esquema de caso múltiple y con aplicación de un enfoque cualitativo. Allí se observan y analizan las maneras cómo se manifiestan los elementos de la práctica educativa en las aulas multigrado.

El equipo de investigación del DER en un primer proyecto aplicó la metodología de observación participante en cuatro escuelas rurales -dos unidocentes y dos bidocentes- de contextos socioeconómicos y geográficos diversos, en duplas de investigadores que realizaron sucesivas visitas a las escuelas hasta que se produjo la saturación de datos. Cada dupla tuvo instancias posteriores a cada sesión de observación para el intercambio de registros, la realización de un primer nivel de análisis y la planificación de las siguientes sesiones. Las observaciones de clase realizadas en la tarea de campo oscilaron entre siete u ocho por escuela, llegando a un grado de saturación de datos en lo que se refiere a las pautas seleccionadas para la observación participante. Se entendió como saturación de datos cuando en sucesivas observaciones de recolección, en un número suficiente de evidencias que garantizan la credibilidad de lo observado, éstas no muestran nuevos elementos, sino que se van confirmando los ya observados.

Como elemento metodológico *sui generis*, se conformaron nodos de trabajo en torno a los cuatro casos, que sesionaron integrando a otros integrantes del equipo que no estaban participando de las sesiones de observación, y que se ubicaban desde cierta exterioridad. Estos nodos de análisis permitieron ampliar y enriquecer la mirada de los observadores, reorientando la observación para enfocarla en elementos y detalles que parecían más interesantes. Los nodos funcionaron en cuatro enclaves geográficos diferentes, asociados a las escuelas observadas y la procedencia de los investigadores. Cada nodo produjo un producto primario derivado del análisis de las observaciones. Éste

² El DER forma parte del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).





se realizó sobre la base de dos insumos fundamentales: las notas de campo aportadas por los observadores y el corpus teórico previamente definido, un conjunto de textos seleccionados para el trabajo interpretativo.

A partir de esa dinámica se realizaron varias reuniones plenarias en las que se elaboró una treintena de categorías descriptivas de lo observado. Esos hallazgos fueron nominados, descriptos en base a elementos teóricos y ejemplificados con las notas de campo; en la búsqueda de conocimiento nuevo al respecto.

El antecedente más reciente en Uruguay remite a un efecto del trabajo realizado en la EDIMUL desde 2014 en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de la República. Se trata de la tesis para la Maestría en Educación, Sociedad y Política de Flacso Uruguay (Santos, 2018) denominada "El estatuto de cientificidad del conocimiento didáctico. Un análisis teórico de la Didáctica Multigrado y sus vertientes". En esa investigación se indagó sobre la identidad epistemológica del campo detectando posibles corrientes o tendencias en los ámbitos de producción de conocimiento a nivel nacional, iberoamericano y anglosajón en las últimas dos décadas.

2.4. Multiedad y aprendizaje contagiado

Las características del alumnado de escuelas rurales es uno de los puntos centrales del trabajo de Bustos (2011), no sólo en términos de la heterogeneidad en el aula sino también en cuanto a su rasgos comportamentales. En este sentido, rastrea las investigaciones que se han realizado —ya en el siglo XXI- al respecto. Melanie Uttech (2001), por ejemplo, realiza una caracterización exhaustiva del alumnado rural. Es así que

los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes, la cooperación y el entendimiento es mutuo entre el alumnado de diferentes edades, los más pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de aprendizaje, y el espíritu de cooperación surgido del trabajo en equipo los llevaba a tener menos conflictos intergupales e intragrupales, dando como resultado menos desacuerdos y peleas (Bustos, 2011: 78).





A modo de antecedentes, en las investigaciones de Stochkard y Mayberry (1992), Gregory (1992) y Cotton (1996) desarrolladas en la década anterior, ya se habían evidenciado algunas características sociales de los alumnos rurales: menos problemas de conducta que en medios urbanos, mejor clima social y afectivo, mayor atención a iguales, entre otras.

Bustos avanza en la conceptualización de la multigraduación de las aulas rurales. En primer lugar señala que es una "imposición generadora de heterogeneidad" por cuanto se ha convertido en un elemento invariante en las escuelas rurales. Es con ese elemento que docentes y estudiantes se encuentran al llegar a esas instituciones. Su postura al respecto busca encontrar las ventajas de esta realidad áulica. El autor enumera los términos asociados al multigrado y que se han utilizado en diversos ámbitos: "multinivel, internivel, mixtos, niveles compartidos, multiedad, multicurso" (Bustos, 2011: 80) pero reconoce en el término multigrado "la más aceptada y la más precisa por su fundamento y significado" (Bustos, 2011: 81). Esta aseveración es coherente con la definición de multigrado que formula: "un tipo de agrupamiento escolar en el que alumnado de diferentes grados comparte las condiciones del ambiente de aprendizaje" (Bustos, 2011: 81).

Más allá de esa definición, Bustos recopila otras que vienen de décadas anteriores. Por ejemplo la de Veenman (1995) y que resulta aún más formal y descriptiva: "existencia de alumnado de dos o más grados y en los que un docente enseña al mismo tiempo" (Bustos, 2011: 81). Según Bustos, detrás de esa definición se han encolumnado diversos autores, algunos especializados en temáticas relacionadas con el multigrado: Faber y Shearron (1974), McEwan (1998), Young (1998), Hargreaves (2001) y Berry y Little (2006).

Lo que parecen ser términos que se usan como sinónimos del multigrado, representan en algunos casos, situaciones y concepciones ligeramente diferentes aunque se puedan entremezclar. El término multiedad, por ejemplo, hace referencia a situaciones que pueden exceder las propias del multigrado. Abarca también aquellas aulas en las que deliberadamente se mezclan alumnos de diferentes edades, sean o no de diferentes grados.





El autor señala que en general el multigrado aparece por necesidad —en función de la ratio entre alumnos y docente- pero la estructura de aula multiedad puede producirse por efecto de una decisión pedagógica. En Argentina, Flavia Terigi (2006) utilizará con frecuencia este término y su concepción. El término multinivel, por otro lado, parece dar cuenta de los diferentes niveles que hay entre los alumnos en cualquier aula, más allá de si hay también multigrado y multiedad. Aún en un grupo en el que haya un solo grado y los alumnos sean todos de la misma edad, existe una estructura multinivel.

La idea de multigraduación sin que se esté obligado a ello por razones de escala, está esbozado en Bustos en términos de una decisión docente para favorecer el respeto del ritmo de aprendizaje de cada alumno.

En la expresión que Bustos denomina delorsiana, "la multigraduación encierra un tesoro" (Bustos, 2011: 84) el autor pone énfasis en las ventajas del multigrado para el aprendizaje de los alumnos, más allá de las dificultades que pueda comportar para el docente. En el centro de este planteo está la idea original de Bustos de aprendizaje por contagio.

Ocurre que al haber alumnado de diferentes edades se produce una bajada y subida de niveles de conocimiento constante en el discurrir de la actividad escolar. Es decir, el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles curriculares inferiores o superiores a su curso de referencia de forma continuada. Esto desencadena un aprendizaje contagiado, por impregnación mutua (Bustos, 2011: 84, 85).

El autor hace notar de qué manera los alumnos más pequeños se benefician del contacto cotidiano con los más grandes y viceversa, teniendo como factor principal el conocimiento que los vincula entre sí.

La categoría de "actividad autónoma" aparece en la descripción de dinámicas del aula multigrado como esta:

es frecuente observar en el transcurso de la enseñanza en grupos de escuela rural, cómo en actividades centradas en un grado, mientras que el alumnado menor está trabajando autónomamente, todos se acaban integrando en la





resolución de las dudas y consultas que realiza el docente (Bustos, 2011: 85).

Aquí Bustos se refiere a una continua "fuente intercambiable de conocimiento" en lo que más adelante en Uruguay se denominaría como proceso de circulación de saberes. Acompañando esta descripción, el autor expone a modo de ilustración, algunos fragmentos de observación en los que se describe la interacción entre docente y alumnos de diferente nivel.

Esta descripción de cómo se produce la dinámica en un aula multigrado, inmediatamente va seguida de una prescripción referida al deber ser: "si esta fluctuación permanente de niveles de competencia curricular es rentabilizada por el profesorado, no cabe duda de que el camino recorrido por el alumnado para próximos cursos escolares es de un valor incalculable" (Bustos, 2011: 86). A su vez este planteo prescriptivo está complementado por la transcripción de entrevistas a maestros que dan cuenta de su vivencia y refuerzan la idea. "Aprendizaje contagiado y ratio reducida, uno consecuencia y la otra condicionante, son dos elementos presentes en las aulas rurales que lejos de perjudicar al alumnado pueden causar efectos beneficiosos" (Bustos, 2011: 87).

El ejemplo de Antonio Bustos en la Universidad de Granada y sus publicaciones que rastrean lo producido en el contexto anglosajón sobre aprendizajes en aula multigrado pone foco en la heterogeneidad de los grupos. Esa heterogeneidad, además de instalada en los grupos multigrado, también es generada en ellos por su propia dinámica áulica. El propio concepto de multigrado pasa por el aprendizaje ya que lo define como un tipo de agrupamiento escolar donde estudiantes de diferentes grados comparten las condiciones del ambiente de aprendizaje. Para conceptualizar el multigrado desde el aprendizaje aparece un término asociado: el de multiedad. Esta configuración también tiene efectos notorios sobre las formas de aprender en las aulas. Un tercer término que aparece en escena es el de multinivel, directamente asociado a los niveles de aprendizaje e incluso más allá del grado o de la edad de los estudiantes. Los tres términos: multigrado, multiedad y multinivel, aunque diferentes en su concepción, tienen efectos similares sobre el aprendizaje. Es sobre la base de las interacciones entre aprendientes diversos que se da el potencial para aprender



Limber Santos

Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

y el plus aparente en comparación con aulas de un solo grado, de un solo nivel o que tienen estudiantes de una sola edad.

Además de las interacciones entre pares diversos, para el aprendizaje resultan claves categorías tales como la autonomía de los estudiantes y las actividades autónomas. En Bustos este concepto aparece conjuntamente con el de aprendizaje por contagio como una forma particular de describir los efectos de la interacción entre pares asimétricos. Ese contagio, que Bustos también denomina "fuente intercambiable de conocimiento", tiene su correlato en la circulación de saberes y sus efectos en la didáctica multigrado uruguaya (Santos, 2006, 2007a, 2007b, 2011a, 2011b, 2016, 2018).





Capítulo 3. Conceptos teóricos vertebrales

La Didáctica Multigrado, en sus distintas denominaciones, refiere a las prácticas de enseñanza y circulación de saberes en las aulas multigraduadas. En sentido estricto, estas aulas tienen grupos de aprendientes de diversas edades y que pertenecen a diferentes grados. En principio, a las aulas multigrado se las identifica con las escuelas de baja escala y particularmente con las escuelas rurales. Sin embargo, los avances de este campo han llevado a pensar la Didáctica Multigrado como un corpus teórico que puede utilizarse para comprender e interpretar lo que sucede en todo ámbito donde ocurren acontecimientos del orden de la enseñanza y del aprendizaje, en función de la diversidad de aprendientes, aprendizajes y eventualmente de prácticas de enseñanza. Esto se aplica en todas las aulas y en todos los niveles, incluyendo el de la enseñanza superior y universitaria.

Desde diversos ámbitos de reflexión e investigación académica sobre las prácticas educativas en las aulas, en los últimos 20 años se ha construido una estructura teórica que en Uruguay se ha denominado **Didáctica Multigrado**. Son pocos años de desarrollo, aun cuando da cuenta de una realidad que ha existido a lo largo de todo el siglo XX en aulas y grupos multigrado. Pero es recientemente que se ha considerado que allí hay un objeto de estudio digno de ser analizado, donde acontecen fenómenos interesantes desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje. Se trata de una construcción teórica para ese objeto de estudio que se plantea de forma explícita a partir de 2004 en el ámbito del Centro Agustín Ferreiro³ y en el marco de instancias de formación continua de maestros rurales. No se trata, sin embargo, de un fenómeno aislado como campo de producción de conocimiento. También ha ocurrido en la mayor parte del mundo académico, sobre todo en Europa y América Latina donde la multigraduación ha sido puesta en el centro de una serie de consideraciones prácticas y teóricas. Dicho conjunto de acciones ha dado lugar a ese constructo teórico en sus distintas denominaciones: multigrado, plurigrado, classes multisseriadas, multigrade teaching y demás.

En la tesis de Santos (2018) se caracteriza la Didáctica Multigrado como una didáctica transversal específica. Debido a que es un campo de incipiente desarrollo

³ Se trata de un Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales en el marco del Departamento de Educación para el Medio Rural del Consejo de Educación Inicial y Primaria, ANEP.





académico, no se considera que existan corrientes pero sí tendencias, a juzgar por los énfasis y enfoques que se ponen en juego. Se describen al respecto diez categorías: investigaciones referidas a cómo se producen las prácticas de enseñanza en aulas multigrado; investigaciones referidas a los alumnos y su aprendizaje en aulas multigrado; investigaciones referidas a los docentes y sus percepciones de las aulas multigrado; investigaciones referidas a la caracterización de las instituciones y las aulas multigrado; investigaciones referidas al telón de fondo social y cultural de las aulas multigrado; investigaciones referidas a aulas multigrado con un telón de fondo pedagógico y político; investigaciones referidas a los resultados educativos en aulas multigrado; investigaciones referidas las investigaciones sobre aulas multigrado (metainvestigaciones); investigaciones referidas a la prescripción de las prácticas de enseñanza en aulas multigrado e investigaciones sobre la extrapolación de la enseñanza multigrado a otros escenarios. Es en esta última tendencia donde se inscribe la presente investigación. Tal como se plantea en la tesis de Santos (2018), la descripción de esta tendencia remite a un conjunto creciente de trabajos y publicaciones que toman las categorías descriptivas y analíticas del multigrado en otros ámbitos que no son los de las escuelas rurales.

El concepto de extrapolación aparece en el lugar central de los estudios que visualizan la existencia de estructuras multigraduadas en otros escenarios más allá de la escuela rural. Este tipo de estudios están en la frontera de las investigaciones sobre didáctica multigrado. Dan cuenta de exploraciones incipientes que han ido abandonando el escenario de escuela rural exclusivamente para observar el mismo fenómeno en contextos áulicos diversos (Santos, 2018).

De las diez categorías se desprenden al menos, cuatro tendencias. La primera de ellas se puede definir como la "tendencia pedagógico estructural". Se trata de las investigaciones que ubican el aula multigrado en el contexto institucional (las escuelas rurales), social y cultural (los medios rurales) e histórico, político y social (las pedagogías rurales). Es la tendencia que más hunde sus raíces en fundamentos histórico-pedagógicos de la educación rural y la que hace el puente entre los discursos históricamente construidos al respecto y la impronta científico técnica más propia de lo didáctico.

En segundo lugar aparece la "tendencia teoría de la Didáctica Multigrado". Está conformada por el conjunto de investigaciones que tienen como objeto de estudio el aula





multigrado en su estructura, sus elementos constituyentes y su dinámica de funcionamiento. Esta tendencia se detiene a estudiar los acontecimientos didácticos que ocurren en las aulas multigrado formalmente conformadas como tales, en general en escuelas rurales. Se trata de la construcción de una teoría que, aunque no esté laudada, se la presenta como una estructura en construcción.

En tercer lugar, es posible visualizar la "tendencia prácticas de enseñanza multigrado". Comprende la producción de conocimiento para la práctica educativa, por lo que suele estar presente en la formación inicial y continua de los docentes, las prácticas de supervisión y la planificación docente. En todo caso supone un conocimiento de orden técnico y de carácter prescriptivo. Desde esta tendencia se prescriben las prácticas de enseñanza en aulas multigrado tanto rurales como urbanas.

En cuarto lugar, aparece la más reciente denominada "tendencia didáctica de la diversidad". Aunque con frecuencia no se abandona el término Didáctica Multigrado, en esta tendencia se describen, analizan y prescriben prácticas de enseñanza en aulas que no son formalmente multigraduadas. Por lo tanto es la tendencia de la extrapolación que permite visualizar la diversidad en un grupo de aprendientes y la diversidad en las prácticas de enseñanza bajo la forma de diversificación. En términos teóricos y prácticos, las investigaciones de esta naturaleza comienzan a visualizar una didáctica derivada de la multigraduación en escuelas urbanas, aulas de educación media, educación de adultos, educación especial, educación no formal, educación superior y universitaria. Es la tendencia más reciente y también la de mayor proyección hacia la didáctica toda (Santos, 2018).

Es a la tendencia didáctica de la diversidad donde aporta esta investigación, tratando de ocupar y otorgar sustancia a un terreno aún poco explorado.



3.1. La enseñanza multigrado en diversos escenarios o didáctica de la diversidad⁴

En los últimos años han aparecido estudios que hablan de la extrapolación de la enseñanza multigrado a otros escenarios, no necesariamente rurales ni tampoco exclusivamente del nivel inicial y primario. Por las definiciones conceptuales de multigrado vinculadas a la atención a la diversidad desde lo didáctico y la diversificación de prácticas de enseñanza en función de la diversidad de los aprendientes, las posibilidades de proyectar la Didáctica Multigrado aparecen como una necesidad ante la diversidad de cualquier grupo que aprende.

Esta diversidad no siempre tiene que ver con los grados –multigrado- ni con las edades –multiedad- sino que en ocasiones se relaciona con posiciones distintas respecto al saber. Se trata de posiciones tanto de distancia como de miradas y puntos de vista. En algunas oportunidades se trata de diversidad de aprendizajes no necesariamente relacionada con la edad y las etapas evolutivas sino a factores sociales, culturales, de historias de vida y trayectorias educativas. Esto genera tipos y estilos de aprendizaje diversos que confluyen en un aula, produciéndose tanto a nivel de la educación inicial y primaria como en la educación media, la educación técnica o la educación superior y universitaria. En todos los casos los grupos que aprenden se caracterizan siempre por la diversidad en relación al saber.

Los estudios incipientes que se refieren a esa extrapolación visualizan multigrados allí donde no los hay de manera formal, allí donde el propio término multigrado parece ya no tener sentido. Sin embargo, desde el punto de vista conceptual y de los fenómenos que ocurren, se suele suscribir la dinámica multigrado para describir, explicar e interpretar los acontecimientos didácticos. En este sentido, allí donde la enseñanza diversificada aparece como una necesidad, los términos conceptuales y metodológicos de la Didáctica Multigrado adquieren una utilidad que va más allá de sus fronteras de origen.

⁴ Los siguientes apartados están basados en la tesis de Maestría "El estatuto científico del conocimiento didáctico. Un análisis teórico de la Didáctica y sus vertientes" (Santos, 2018)







3.1.1. Teorías de exportación

A partir de 2009, la Dra. Roser Boix actuó como investigadora principal en el Proyecto I+D EDU2009-13460 (Universidad de Barcelona) "La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?". Este proyecto desarrolló trabajos de campo en cinco países de Europa y América Latina: España, Francia, Portugal, Chile y Uruguay, participando una serie de instituciones de investigaciones tales como la propia Universidad de Barcelona, Universidad de Granada, Universidad de Zaragoza (España), Universidad de Lisboa (Portugal), IUFM d'Aix-en-Provence (Francia), Universidad de Playa Ancha (Chile), Universidad de la República y Departamento de Educación para el Medio Rural (Uruguay). La premisa, sugerida desde el título del proyecto a modo de hipótesis, era la posibilidad de aplicar en escuelas no rurales, las modalidades didácticas de multigrado propias de las escuelas rurales.

En este mismo sentido y desde entonces, en Uruguay ha aparecido una serie de publicaciones que proponen extrapolar el multigrado rural a otro tipo de escuelas pero también a las aulas de otros niveles educativos.

3.1.2. La cuestión de las versiones

La Dra. Elsie Rockwell⁵ y su equipo de investigación en escuelas rurales mexicanas ha venido planteando la idea de *versiones* para referirse a las propuestas diversificadas. La idea de diversificar por grados, etapas o niveles en ocasiones no es suficiente para dar cuenta del verdadero sentido de la diversificación. Las propuestas por niveles pueden sugerir cierta rigidez en cuanto a lo que le toca a cada uno. Pero la Didáctica Multigrado, tomando la noción de objeto de conocimiento penetrable y siempre parcialmente inteligible de Vaz Ferreira, supone un grado alto de flexibilidad y libertad en el uso de las propuestas diversificadas por parte de los estudiantes.

⁵ Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados) del Instituto Politécnico Nacional de México. Para profundizar en las miradas de la autora y su equipo en el CINVESTAV sobre algunos de los temas abordados aquí, véase Rockwell (1995)





-

Limber Santos

Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rura

Lo sorprendente es que muchos estudios internacionales han mostrado que la organización multigrado puede ser la mejor opción educativa por razones pedagógicas y sociales, incluso cuando no se requieran por 'necesidades del sistema', pues hay escuelas que han preferido esa modalidad (Rockwell y Rebolledo, 2016: 14).

A partir de la reiterada clave de la heterogeneidad de capacidades e intereses de los alumnos en cualquier grupo, las autoras sostienen que países como Finlandia o Nueva Zelanda "entre 25% y 35% de las escuelas, incluso urbanas, han adoptado grupos multigrado como una opción preferida, que permite interesantes innovaciones pedagógicas" (Rockwell y Rebolledo, 2016: 15). El telón de fondo conceptual aparece una y otra vez y apuesta a la extrapolación a escuelas no rurales ni de baja escala, por cuanto

las propuestas pedagógicas y didácticas que se han hecho para grupos multigrado se basan en principios que favorecen a todo grupo escolar, pues en realidad no existen grupos ni en las mejores escuelas que correspondan al ideal de un grupo homogéneo, ya que todo grupo escolar es diverso. Los modelos de trabajo multigrado permiten reconocer e incluir más fácilmente a todos los estudiantes de cualquier escuela (Rockwell y Rebolledo, 2016: 16)

Rockwell y Rebolledo caracterizan el grupo del Curso-Taller de Estrategias Didácticas para las Escuelas Multigrado que dio lugar a su trabajo *Yoltocah* como un espacio multigrado. "...Convergieron 200 maestros de todos los niveles y modalidades escolares, algunos con más de una década de servicio y otros de nuevo ingreso" (Rockwell y Rebolledo, 2016: 13). Esta idea de extrapolar la concepción de aula multigrado a niveles de educación superior, magisterial, universitaria y de formación permanente aparece aquí de forma directa, bajo la forma de descripción de las características de un grupo.

En aras de aprovechar el potencial pedagógico del multigrado, Rockwell y Rebolledo (2016) generan –en el marco del Curso-Taller sobre Estrategias Didácticas para las Escuelas Multigrado- algunas alternativas para los docentes que "enfrentan el reto diario de manejar la complejidad que requiere la planificación de actividades simultáneas diferentes" (Rockwell y Rebolledo, 2016: 16). La dinámica del curso les permitió compartir experiencias, tomar ideas y poner en práctica actividades para ponerlas a prueba.





Limber Santos

Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rura

Las 20 estrategias que recoge el libro *Yoltocah* son producto de ese proceso y aparecen como una ayuda a las prácticas de enseñanza en aulas multigrado.

Rockwell y Rebolledo presentan la "metodología de las estrategias multigrado" entendiendo la estrategia multigrado como una secuencia de actividades vinculada a la enseñanza de un contenido. Esto se da en el marco de una propuesta en la que confluyen diversas formas de aprender que determinan prácticas de enseñanza que no son uniformes ni están clasificadas según grados. La novedad de este planteo está en la idea de "versiones": "las estrategias diseñadas cuentan con secuencias de actividades en cuatro versiones de creciente complejidad, para adaptar la enseñanza a la diversidad de alumnos que se atiende en cualquier grupo multigrado" (Rockwell y Rebolledo, 2016:23). En la prescripción se orienta al docente a utilizar las versiones que crea conveniente de acuerdo a la realidad del grupo con el que trabaja. Esto va más allá de la clasificación de los estudiantes por nivel. Se centra en las características y avances de los estudiantes, ya que son varios los factores que influyen en ello. "En los grupos multigrado la diversidad entre alumnos puede ser significativa tanto por edad y grado formal como por sus avances reales en la adquisición de cada habilidad o contenido" (Rockwell y Rebolledo, 2016: 24).

Las versiones permiten el trabajo simultáneo en torno a una misma temática pero con formas diversificadas de enseñanza. El tránsito de un estudiante de una versión a otra en esta propuesta no está atado a la edad sino a sus niveles de avance y posibilidades en el devenir cotidiano. Las versiones, por lo tanto, están diseñadas para contemplar la diversidad de estudiantes, la diversidad de docentes, la diversidad de instituciones y la diversidad de contextos. La implementación de las versiones necesita de actitudes de autonomía y colaboración por parte de los estudiantes. En este sentido, se concibe el trabajo colaborativo como de ayuda mutua o de complementación, alejándose de la idea de los monitores o tutores. La autonomía, mientras tanto, está pensada para no depender todo el tiempo de la figura del docente. "La promoción del trabajo autónomo de los alumnos, la colaboración entre pares y la recuperación de los conocimientos previos de los niños permite respetar los momentos, ritmos y procesos de desarrollo particulares de cada uno" (Rockwell y Rebolledo, 2016: 27).





Una propuesta de enseñanza con diferentes versiones aparece como un menú de posibilidades dispuesto en el escenario áulico. De ese menú, a instancias del docente y del propio grupo, los aprendientes toman la versión que mejor se acomode a sus circunstancias particulares, sus momentos y sus posibilidades. Las versiones pueden obedecer a diversos criterios: formas de aprender, segmentos del saber, grados de profundización, perspectivas de abordaje, grados de dificultad, grados de concreción o abstracción. Al constituirse en versiones de una misma enseñanza, se trata de propuestas que se complementan en términos de continuidad, relaciones conceptuales, derivas argumentales o ejemplificación. El saber circula en función de las interacciones entre alumnos que portan diversas versiones y se condensa en las instancias colectivas. El grupo es la síntesis.

3.1.3. Algunos alcances de la vertiente

La investigación de la Universidad de Barcelona desarrollada a partir de 2009 es un claro ejemplo inicial de transferencia del modelo multigrado a otros tipos de escuela, sobre todo urbanas, y que no necesariamente tienen grupos multigrados formales. Esa investigación fue un puntapié inicial para dar lugar a una serie de argumentos que sostienen la necesidad de pensar en formatos educativos alternativos a la escuela graduada y que toman como punto de referencia central el modelo multigraduado.

Rockwell y Rebolledo plantean claramente los casos en que la organización multigrado puede ser una opción de orden pedagógico y social aun cuando no hay necesidad del sistema para implementarlas. En Uruguay, en el trabajo de Santos (2016) "La didáctica multigrado más allá de la escuela rural" y otros que se vienen desarrollando en la línea de investigación EDIMUL se considera la Didáctica Multigrado para escuelas urbanas, educación media, educación especial, educación de adultos y educación en contexto de encierro. En algunos casos, como las escuelas de Tiempo Completo, ya se están evidenciando experiencias multigrado que apuntan a fomentar las interacciones entre aprendientes de diferentes grados y edades en torno actividades y saberes.



De este modo, la Didáctica Multigrado termina estando presente en todos los niveles educativos y en muy diversos ámbitos institucionales que, aunque distintos entre sí, presentan algunas características comunes. La más clara es la existencia de aprendientes diversos que conforman grupos que aprenden signados por la heterogeneidad, lo cual exige a los enseñantes el diseño de prácticas de enseñanza que la atiendan adecuadamente apelando a la diversificación, los elementos comunes, las distintas formas de evaluar y un menú de posibilidades y caminos a recorrer para llegar al conocimiento.

3.2. Más allá de la escuela rural

El multigrado formal contiene un criterio de enseñanza que podría ser aplicado en las prácticas desarrolladas en cualquier situación educativa. Desde la enseñanza multigrado se indica que se debe actuar de acuerdo a la composición de los grupos que aprenden. Como esta composición siempre será más o menos diversa, también será más o menos diversa la enseñanza en términos de diversificación.

La Didáctica Multigrado pretende alejarse del peligro de la estigmatización, haciendo que la diversificación de prácticas de enseñanza suponga niveles en el grupo, pautados por las relaciones de los estudiantes con el saber. Estos niveles no siempre tienen que ver con las distintas distancias al saber –unos saben más o están más cerca del saber y otros saben menos o están más lejos-. La enseñanza de un contenido para un estudiante de determinado nivel supone una base conceptual que deriva de lo que aprendió o tendría que haber aprendido en niveles anteriores. Para los procesos de enseñanza siempre parece necesario observar la correlación de contenidos, deteniéndose no solo en el contenido a enseñar y propio del nivel, sino también observando lo que está antes y lo que viene después. Observar la correlación amplia de contenidos evita insistir en una pretensión de enseñar algo que el estudiante no puede aprender, no por motivos psicológicos ni sociales, sino por motivos epistémicos. La no comprensión por motivos epistémicos supone contemplar el devenir de los saberes o, como se verá más adelante, su circulación estructural.





3.3. La enseñanza diversificada⁶

Para la Didáctica Multigrado (Santos, 2007, 2016) hablar de diversificación de la enseñanza implica considerar al grupo que aprende como una unidad. Se trata de una unidad compleja donde no todos son iguales pero todos aportan desde su lugar, desde su historia académica y sus circunstancias propias. En la enseñanza universitaria, es frecuente encontrarse con situaciones que requieren la aplicación de dispositivos de nivelación o compensación de déficits. Esto genera una tensión derivada de la circunstancia adicional de tratar al estudiante de acuerdo al nivel que está cursando, pero también atender la necesidad de brindarle una atención particular que habiliten su tránsito hacia otras etapas. Esto implica propuestas específicas y diferenciales que, a menudo, requieren el armado de grupos o subgrupos particulares, aunque rara vez y dependiendo de la escala, la aplicación de dispositivos individuales. Para otros niveles educativos, la Didáctica Multigrado plantea que las propuestas particulares no siempre son para que algunos estudiantes superen sus carencias, ya que cada uno a su vez puede tener buenos desempeños en otras áreas y ayudar a otros. Esta ayuda entre pares, puede ubicar al estudiante con dificultades en el lugar de tutor o de guía para el aprendizaje mutuo y no sólo como el que recibe la ayuda. Evitando la estigmatización de los estudiantes por los roles asignados, la diversificación de la enseñanza aparece como una necesidad en la cual todos los aprendientes pueden verse beneficiados.

La diversificación en un aula multigrado, aún caracterizada por una fuerte diversidad, se suele establecer sobre la base de algunos elementos comunes. En la Didáctica Multigrado con frecuencia se prescribe ubicar un concepto o un tema común y actúe como telón de fondo para todo el grupo. Por lo tanto, en algún momento como el de apertura, el docente se remite a ese telón de fondo. Ese tema o concepto es para todos y todos lo deben tener claro. El telón de fondo implica alguna acción de enseñanza para todo el grupo: una lectura general, un corto audiovisual, una imagen, un relato o la instalación de un debate introductorio. A partir de esa apertura común puede haber luego diversificación tanto de contenidos, de formas didácticas de abordarlo como de formas de aprenderlo. Pero como hay un telón de fondo que se mantiene, en algún momento se

⁶ Algunos conceptos de la Didáctica Multigrado que se describen en este apartado están basados en Santos (2016).





6

vuelve al grupo total, muchas veces bajo la forma de puesta en común. Se trata de un mecanismo extremadamente sencillo pero muy potente, donde todos los estudiantes dan cuenta de lo que han aprendido o lo que están aprendiendo.

Todos los aportes son igualmente importantes para el tema, concepto, problema o proyecto que comparten. Allí se produce el fenómeno de la circulación de saberes. Aunque el concepto se origina en las interpretaciones teóricas acerca de lo que sucede en las aulas multigrado, es pensable para cualquier escenario didáctico. Los saberes circulan en el aula. En todos los casos lo hace entre enseñante y aprendientes. Sin embargo interesa particularmente cómo se produce la circulación de saberes entre los aprendientes. Cuando son más diversos, este fenómeno es más evidente y tiene efectos más contundentes sobre unos y otros. Compartir esas diferencias y permitir que la circulación de saberes se produzca abiertamente parece clave para pensar el funcionamiento áulico desde una enseñanza diversificada. Se trata de un efecto central de la Didáctica Multigrado.

Tener en cuenta esta particular manera de circulación de saberes en el marco de una diversidad de aprendientes que interactúan entre sí, supone considerar un posible potencial para el aprendizaje. Ese potencial radica en la interacción entre pares asimétricos. La asimetría entre los pares viene dada por las edades y los grados diversos pero también por otras variables como las historias de vida, los orígenes sociales o las procedencias académicas. La asimetría siempre es en relación con el saber pero esto no implica sólo distancias sino también perspectivas, puntos de vista y formas de abordaje.

La asimetría respecto al saber es un concepto que en gran parte explica el aprendizaje. En la Didáctica Multigrado se considera clave comprender que la asimetría respecto al saber entre los actores que aprenden, favorece el aprendizaje. En las aulas esto se visualiza en las relaciones de tutoría entre pares que, a diferencia de los monitores de la escuela lancasteriana, implica una ayuda pero que también se suele concebir como protección y acompañamiento. En ese escenario de tutoría, el docente no desaparece sino que, por el contrario, está muy presente, sólo que habilitando la interacción entre pares asimétricos y que respecto al saber, contribuyen a un beneficio mutuo. El estudiante que recibe la ayuda del tutor es beneficiado por esa relación de asimetría. Pero también el tutor



obtiene un beneficio. Tanto uno como otro sacan provecho y allí radica la legitimidad de la tutoría entre pares donde ambos son aprendientes.

El tutor suele operar con un saber que lo tiene relativamente incorporado y lo transmite, lo comparte, se lo comunica a un par, se hace entender. Esto implica reforzar lo que él tiene como saber medianamente incorporado. La transmisión es un acto de aprendizaje. Cuando el docente habilita a que no sea sólo él quien haga las preguntas y que los estudiantes respondan, se propende a una cultura de la pregunta. Las preguntas que formulan los estudiantes suelen ser muy diferentes a las del docente. Están motivadas por su propio interés por lo que potencian significativamente la circulación de saberes. La transmisión es parte de la enseñanza.

En la Didáctica Multigrado se observa que cuando los pares transmiten saberes entre sí, la transmisión ocurre a favor de quien la recibe pero también a favor de quien la formula. Cuando un estudiante le explica a otro, cuando se trata de hacer entender, este movimiento conlleva una consolidación de ese saber. Cuando alguien sabe algo y textualiza ese saber para transmitirlo, está haciendo un ejercicio intelectual muy exigente que ordena las ideas, reafirmando y revisitando un saber que hasta el momento de la transmisión, no es plenamente consciente de cómo lo posee. Así como le sucede al estudiante tutor, les sucede a los docentes que están reforzando su propio saber en el acto de la transmisión.

La Didáctica Multigrado afirma que enseñando se aprende, ya sea por la interlocución y por las devoluciones de los estudiantes, ya sea por el manejo que el propio docente hace del saber, por la manera que lo trata y lo convierte en lenguaje, por la manera en que encadena los conceptos, por la forma en que hace notas al margen, por las maneras de remitir a una asociación de nociones diversas. La manera de manejar y hacer circular el saber le ayuda a comprenderlo mejor. Poner al estudiante en ese ejercicio, aunque sea en sencillas prácticas de puestas en común, se observa que suele contribuir fuertemente a la consolidación del saber.

Por lo tanto, las prácticas de enseñanza multigrado suponen girar en torno al manejo de los saberes, tanto por parte del docente como entre los estudiantes. Esto tiene





un efecto directo en las maneras de concebir las actividades de enseñanza. En la Didáctica Multigrado aunque se ejerza diversificación siempre se considera que grupo es una unidad, aunque en algunas actividades se considere la existencia de subgrupos según diversos criterios que tienen que ver con la naturaleza de la actividad, de los saberes que circulan o de las características de los estudiantes.

En la diversificación, además de la secuencia de actividades, opera también la Se trata del devenir de los contenidos que, cuando están secuencia de contenidos. vinculados entre sí de modo secuencial, las actividades diversificadas por subgrupos en el aula tienen relación y cruces durante su desarrollo y no sólo en las instancias de apertura y cierre. Esto permite un reconocimiento mutuo de los saberes y un sentido adicional a la hora de compartirlos en el grupo total. Qué contenidos y qué actividades proponer a cada subgrupo aparece como una decisión didáctica que el docente toma en función de las características de los estudiantes y de la naturaleza de los saberes, en términos epistémicos y curriculares. En ocasiones, los subgrupos permanecen estables pero en otros casos rotan en función de esos mismos factores. Por lo tanto cada estudiante puede ser parte de subgrupos diversos a lo largo de un curso y de acuerdo a cada propuesta concreta de enseñanza.

3.4. Enseñanza y extensión universitaria

Al describir y analizar las concepciones de enseñanza universitaria en Uruguay, Behares (2011) concibe el período posterior a la última dictadura militar como el del advenimiento de la concepción de la enseñanza como "práctica". El uso del término pedagogía universitaria aparece en escena y con esa aparición surge un fuerte debate sobre su pertinencia y legitimidad. Behares (2011) sostiene que la tríada investigación, enseñanza y extensión asume un nuevo carácter, comenzándose a considerarlas como prácticas susceptibles cada una de ellas de ser planificadas, ejecutadas y evaluadas por



separado. El nacimiento de las comisiones sectoriales (CSIC, CSE y CSEAM)⁷ son prueba de ello.

La mencionada *pedagogía universitaria* tenía, a juicio de Behares (2011), una fuerte impronta didáctica tendiente al mejoramiento de las prácticas de enseñanza. El autor señala que en el período posdictatorial aparecen aportes instrumentalistas y en torno a los modelos tecnicista, escolanovista y propios de la nueva agenda de la didáctica. Pero de hecho "tuvimos un primer modelo de tratamiento de las cuestiones de la enseñanza universitaria regido desde un profundo 'pedagogismo', que tomaba sus esquemas de reflexión de las experiencias de la educación básica" (Behares, 2011: 75). Las resistencias e insuficiencias de esa manera de concebir la enseñanza universitaria hizo surgir la expresión *didáctica universitaria*, de carácter más técnico y en función de las demandas y los problemas concretos. Sin embargo, esto no evitó el didactismo aunque al mismo tiempo conllevó una identificación más clara de las especificidades y los sentidos de la enseñanza en el ámbito universitario.

La superación del didactismo supone, entre otros movimientos, la conciencia acerca de los efectos de la cercanía institucional entre enseñanza, investigación y extensión. "El concepto de 'práctica' lleva necesariamente al *uso* del conocimiento, que en las aulas se presenta como un todo autoconsistente, pasible de un cierto trabajo metacognitivo, (...) distanciado de las condiciones de *ignorantia* propias del ejercicio científico" (Behares, 2011: 77). Lo anterior supone una tensión que aparece con frecuencia en las consideraciones acerca de la enseñanza universitaria. Esa tensión tiene como términos la transferencia del saber por un lado y la transmisión del conocimiento por el otro. Esto adquiere sentido a partir de la noción de saber que gira en torno a una incógnita y la noción de conocimiento que no se vincula con una incógnita explícita. En la transferencia del saber "la incógnita convoca singularmente el acto de enseñanza" (Behares, 2011: 79) al tiempo que en la transmisión del conocimiento el acto de enseñanza "es convocado por la representación repetible" (Behares, 2011: 79).

⁷ CSIC, Comisión Sectorial de Investigación Científica (1990); CSE, Comisión Sectorial de Enseñanza (1993); CSEAM, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (1994).







La idea de enseñanza como transmisión de conocimiento se suele interpelar con la idea de construcción intersubjetiva del conocimiento, más tratándose de enseñanza universitaria donde el saber incompleto está muy presente de la mano de la presencia de la investigación y la extensión. Cuando en un aula universitaria se introduce una expresión de saber ocurre un fenómeno muy particular.

El docente introduce una secuencia de conocimiento y los alumnos la reciben como un punto de partida, tanto para uno como para otros esta secuencia representada entra en forma cíclica en una deriva, que la sobrepasa, en la cual está implicado un conjunto-otro de representaciones, de ausencias de representaciones, de deseo de saber e, inevitablemente, de angustia. No otra cosa es un "aula", ya que en ella hay sujetos que no admiten, por su propia condición dividida, ninguna transmisión lineal y desingularizada exclusiva. (Behares, 2011: 82).

El autor sostiene que el saber como materialidad de la enseñanza universitaria no pertenece a los docentes sino también a los estudiantes, por cuanto "la enseñanza no es una cosa-que-se-haga, sino algo-que-acontece" (Behares, 2011: 82). Es interesante y de gran utilidad para el análisis de las prácticas de enseñanza en el marco de los cursos de la maestría, el análisis que hace el autor sobre la exposición y la orientación como actividades discursivas de la enseñanza universitaria.

Reynaldo Rocha Chávez (2018) se refiere a los enfoques de enseñanza universitaria centrados en el contenido y otros centrados en el aprendizaje. Sostiene que los primeros se muestran más efectivos en grupos homogéneos de estudiantes al tiempo que los segundos son "en promedio más efectivos y se destacan con un estudiantado heterogéneo y ante la diversidad de situaciones contextuales" (Rocha, 2018: 6, 7). En todo caso y al igual que Behares (2011) estima que la cátedra magistral sigue teniendo un lugar predominante. De todos modos, como bien se recoge en los casos estudiados por Moreno Olivos (2009) para el caso mexicano, además de la valoración del saber disciplinar y del saber didáctico por parte del docente, también entran en juego las relaciones interpersonales, tratándose de interacciones entre adultos.

Ken Bain (2007) en un muy citado estudio de profesores universitarios, enumera los factores a tener en cuenta para determinar los "mejores profesores": lo que saben y entienden sobre el aprendizaje de los estudiantes, la preparación de sus clases, lo que





esperan de sus estudiantes, lo que hacen cuando enseñan, cómo tratan a los estudiantes y cómo evalúan su progreso y resultados.

Behares (2011) considera la exposición como la dinámica de enseñanza universitaria por excelencia en la segunda mitad del siglo XIX, combatida luego en otros niveles educativos por los movimientos escolanovistas. Estas críticas pasaban por el lugar asignado al conocimiento y la posición totalizante y autoritaria del docente. Sin embargo, en el ámbito universitario continuó teniendo legitimidad y la sigue teniendo en la actualidad, aún con las críticas de los pedagogismos desde la década del 80. Desde entonces son frecuentes los cuestionamientos a las *clases magistrales* y la *didáctica frontal* apareciendo en escena las *dinámicas grupales* y las *dinámicas interaccionistas*. "Sin embargo, tenemos bastante claro que aún en nuestros días el ideal de docente universitario, tanto para alumnos como para profesores, es el de un excelente expositor" (Behares, 2011: 83).

Respecto a la orientación el autor advierte un proceso similar de crédito y posterior descrédito, aunque sin que por ello desaparezca del escenario de la enseñanza universitaria. Se trata de un crédito emanado de la tradición de la enseñanza superior y de un descrédito derivado del crecimiento y la masificación universitarias. Sin embargo, el movimiento intelectual de la orientación mediante la tutoría es, por excelencia, una práctica del nivel de posgrados "donde continúa siendo inevitable e imprescindible" (Behares, 2011: 84).

Como ya se mencionó, la Maestría en Educación y Extensión Rural nace en el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio como parte de una concepción y una gestión de la extensión universitaria bajo el prorrectorado del Dr. Humberto Tommasino. La política extensionista de la Universidad de la República (2006-2014) concibe la extensión como "una dimensión de la docencia universitaria en un sentido integral, vinculándola con la enseñanza y la investigación en procesos dialógicos y transformadores con la sociedad" (Cano, 2016: 14). En las orientaciones del Consejo Directivo Central de la Universidad de octubre de 2009 se concibe la extensión y las actividades en el medio como "la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros actores, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, con prioridad a los





problemas de los sectores más postergados" (Cano, 2016: 14). Desde esta concepción se entiende la extensión como un proceso educativo transformador donde tanto docentes como estudiantes aprenden por igual. Se trata de un proceso de producción de conocimiento donde se articula el saber académico con el saber popular.

Tommasino y otros (2010) dan cuenta del concepto de integralidad formulado desde 2009 como perspectiva extensionista. Esto implica integrar distintas funciones universitarias, disciplinas y saberes en un diálogo con la sociedad, integración que se puede visualizar en propuestas como la maestría considerada en esta investigación. Cano (2016) al referirse a la integralidad sostiene que, como parte indisoluble del modelo latinoamericano de la universidad, su "excelencia académica no es contraria al compromiso social (...) y las funciones universitarias (...) se integran y articulan de múltiples maneras en la realización de los fines de la institución, en relación a los procesos sociales de su contexto histórico" (Cano, 2016: 21).

En el caso uruguayo, en los últimos años aumentó significativamente la oferta de posgrados interdisciplinarios en la Universidad de la República en el marco de esta concepción. La multiplicidad de disciplinas involucradas desde la propuesta curricular es la principal manifestación de la interdisciplinariedad en algunos casos. Un ejemplo claro de ello es la Especialización, Maestría y Doctorado en Ciencias Ambientales de la Facultad de Ciencias, donde los cursos van desde ecología hasta análisis de datos pasando por cursos sobre economía y legislación. En otros casos, el carácter transversal de la temática general del posgrado tiene como efecto la confluencia de estudiantes de muy diversas procedencias, en ocasiones de gran parte de los servicios universitarios como es el caso de la Maestría en Enseñanza Universitaria o la propia Maestría en Educación y Extensión Rural que ha sido seleccionada para esta investigación.



3.5. El lugar de los saberes⁸

En torno a las posibles definiciones de multigrado desde la Didáctica, han circulado diversos conceptos, tanto referidos a la enseñanza, al aprendizaje o a los saberes. En relación a la enseñanza, además de la atención a la diversidad desde lo didáctico; a aprendizajes diversos, enseñanzas diversificadas y el cuestionamiento al esquema clásico de la escuela moderna signado por la homogeneidad de los grupos que aprenden y la uniformidad de la enseñanza, cabe agregar el problema de la correspondencia edad – grado – grupo clase. Las experiencias multigrado no eliminan la graduación sino que rompen la linealidad de esa correspondencia.

Desde el aprendizaje, las afirmaciones sobre el potencial para aprender basado en las relaciones asimétricas de los aprendientes y la idea de que el aprendizaje necesita de las asimetrías llevan a pensar que en las aulas multigrado se aprende como en la vida misma. Se produce un grado mayor de naturalización de las relaciones entre aprendientes en torno al saber.

Desde los saberes estas asimetrías desencadenan y sostienen la circulación de saberes (Santos, 2007, 2011) y permite el análisis de dos categorías conceptuales: la transposición didáctica de Yves Chevallard (1991) y las ideas directrices de escalonamiento y penetrabilidad de Carlos Vaz Ferreira (1957). La primera opera en la explicación de las transformaciones de los saberes en su circulación, sobre todo en las etapas previas a su incursión en el aula. La segunda marca un cuestionamiento temprano a la graduación y las prácticas de enseñanza por ella determinadas.

La noción de **circulación de saberes entre estudiantes diversos** aparece como la idea principal en esta construcción teórica. Lo es por resultar estructurador de las demás nociones y además porque es extrapolable a diversos escenarios de enseñanza, incluyendo

⁸ Los siguientes apartados están basados en las experiencias de formación, discusión y talleres con maestros rurales de todo el país, desarrollada durante 2009 y 2010 y que ha sido publicada con mayor detalle en "Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural" publicado en Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado de la Universidad de Granada, Santos (2011), disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev15ART5.pdf A su vez, parte de ese trabajo se reprodujo en el artículo "La circulación de saberes" formando parte del libro "La tradición escolar. Posiciones" compilado por Antonio Romano (Santos, 2013).





el de la enseñanza universitaria. Se trata de una categoría que puede tomarse como la desencadenante de otras a la hora de describir y comprender las interacciones entre estudiantes de diversa trayectoria e inscripciones institucionales y disciplinares en el ámbito de la enseñanza universitaria.

Los acontecimientos didácticos que ocurren en grupos multigrados presentan características particulares, tanto como para considerar la existencia allí de una especificidad didáctica, digna de ser observada con detenimiento. Esa observación ha llevado rápidamente a plantear como supuesto inicial, la conveniencia de extrapolar las técnicas allí aplicadas, a cualquier situación educativa, más allá del multigrado. La atención a la diversidad desde lo didáctico, esto es, con efectos sobre la forma de estructurar los procesos de enseñanza, llevan a confirmar este primer enunciado.

Una primera característica de los procesos singulares que allí parece necesario desarrollar, pasa por la diversificación de actividades de enseñanza, con criterios de simultaneidad y complementariedad; abandonando las prácticas únicas, apoyadas en la fantasía de aprendizajes que les corresponden, sincronizadas y uniformizadas en sus mecanismos. Una segunda característica, derivada de la diversificación de actividades, refiere a la circulación de los saberes en un grupo multigrado. Una circulación que supone abrir las formalidades de los grados escolares, para que los saberes fluyan de acuerdo a criterios epistémicos más que psicológicos, de acuerdo a las circunstancias más que a las formalidades.

3.5.1. El enfoque psicológico

La didáctica del siglo XX se construyó a partir de los aportes de la psicología, ciencia que fue siempre el género próximo del cual tomó la mayor parte de los insumos. Insumos que, emanados del ámbito de un corpus teórico, en la didáctica asumían el carácter de técnica. Se trata de una didáctica de carácter prescriptivo que, con mayor o menor pretensión de normar la práctica educativa, se constituyó en una tecnología, en tanto campo de aplicación del conocimiento producido en la ciencia. La psicología nos dice cómo aprende el individuo y cómo evoluciona su forma de aprender a lo largo de la vida y



la didáctica, a partir de ese conocimiento, nos dice cómo enseñar. Esquemáticamente la cuestión se puede resumir así: entiéndase cómo aprende el alumno que tenemos adelante según su etapa evolutiva y enséñese en consecuencia. Como señala De Camilloni (1996) "la didáctica hereda distintos enfoques, distintas teorías o programas de investigación de la psicología, y se configura también en función de ellos". La oposición más visible de esas herencias, es la del conductismo con el cognitivismo, y aunque este último se lo ha presentado con pretensiones de sustituir el anterior, en realidad sus efectos en la didáctica han sido complejos y contradictorios. Ambos modelos pueden rastrearse en la prescripción didáctica tradicional, manifestándose una tensión en el encuentro con la práctica en términos de tensión teoría—práctica, posibilidad—imposibilidad; todo lo cual ha configurado técnicas didácticas manifestadas en un constante movimiento pendular.

De Camilloni (1996) establece tres grandes tipos de programas de investigación científica ubicados fuera de la didáctica y que la han configurado y reconfigurado. En primer lugar lo dicho: el desarrollo y la influencia de la psicología, por excelencia el campo de mayor incidencia en la didáctica con enfoque psicológico. En segundo lugar, observa la incidencia de las disciplinas específicas de las cuales la didáctica toma los conocimientos a enseñar (geografía, historia, física, química...), que alguna vez han desarrollado conocimiento que ha inducido a nuevas configuraciones didácticas, a veces con efectos que fueron más allá de la propia didáctica de la disciplina. En tercer lugar, la incidencia de las corrientes filosóficas y la presencia del enfoque epistemológico. En cuarto lugar, la incidencia de corrientes de pensamiento sociológico y de la ciencia política. En todo caso, las múltiples influencias terminan atentando contra la identidad de la didáctica, en términos de construcción teórica. Las fronteras entre esos aportes y la didáctica misma, dista mucho de ser clara. Los aportes son insumos y al mismo tiempo intromisiones que ni siquiera pueden ser objetadas.

Existe todavía una clara controversia acerca de si la didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículum (De Camilloni, 1996: 22).





En todo caso, el campo de la didáctica ha quedado siempre diluido en el de otros campos de producción de conocimiento, quedando un reducido margen para ubicar alguna exclusividad, algún sector de conocimiento, cuya producción no sea ya reclamado por otras ciencias. Los vínculos entre la enseñanza y el aprendizaje, han hecho siempre que el pasaje de la psicología a la didáctica fuese casi natural, "tan obligado que se hace invisible, y la didáctica desaparece" (De Camilloni, 1996: 23).

La didáctica psicologizada construye su sentido sobre la base de las teorías del aprendizaje que aporta la psicología. Las relaciones entre el aprendizaje descrito y explicado por la psicología y la enseñanza, han sido llevadas a una correspondencia casi absoluta, dando lugar incluso, a formulaciones referidas a un único proceso denominado enseñanza—aprendizaje. Esta consideración simplificaba bastante las cosas y reducía la complejidad de los fenómenos a una secuencia unívoca perfecta. Primera fantasía: todo lo que se enseña, se aprende. Segunda fantasía: quienes comparten similares características psicológicas, aprenden de la misma manera y al mismo tiempo.

El efecto inmediato sobre lo didáctico fue que la aplicación de una propuesta de enseñanza adecuada a esas características, garantiza el aprendizaje. La consecuencia cuando esa correspondencia no se establece y la enseñanza no produce aprendizaje es la activación de un mecanismo de evaluación que atribuye rápidamente la anomalía con respecto a lo que se espera, en términos psicológicos. Secuencia unívoca perfecta en la construcción didáctica que, sin embargo, casi siempre se rompe en los acontecimientos de la práctica. A pesar de esto, y aunque las evidencias no lo hacían sostenible, la identificación de los procesos de enseñanza con los de aprendizaje, subsistió durante mucho tiempo, efecto de la insuficiencia conceptual de una didáctica configurada casi como una proyección tecnológica de otra disciplina. Durante mucho tiempo y aún hoy, las inconsistencias de esta identificación han sido consideradas como anomalías, casos singulares en contrario, y no como fallas estructurales de un planteo que pretende integrar lógicas diferentes (la psicología y las prácticas de enseñanza) y procesos distintos (el aprendizaje y la enseñanza).

La ilusión de esta correspondencia contribuyó fuertemente a desarrollar el carácter prescriptivo de la didáctica, expresados en objetivos que, una vez cumplidos, determinaran







la eficiencia y la eficacia de los actos educativos. La lógica de los objetivos y la descripción de pasos para su consecución, implica la necesidad y la creencia en la posibilidad de control sobre los procesos. La didáctica psicologizada consideró suficiente tener en cuenta el aprendizaje de los alumnos, descuidando otros elementos como el aprendizaje de los docentes, su relación con los saberes y la naturaleza y circulación de éstos en el dispositivo didáctico.

3.5.2. Los elementos de la práctica educativa

En sus distintas manifestaciones y en mayor o menor medida, la didáctica desde el enfoque psicológico busca normar hasta el final el desarrollo de la práctica educativa en sus distintos elementos que la constituyen. Interesa observar que la práctica educativa es un todo complejo, imposible de capturar plenamente en un proceso de investigación o de planificación didáctica. Para intentarlo, es preciso descomponerla en sus elementos, arbitraria y artificialmente. Sabiendo que todos los elementos confluyen en ese todo complejo, es posible sin embargo, observarlos por separado, a fin de ver cómo se manifiestan en las distintas realidades de aula. Si nos basamos en Antoni Zabala (1997) podemos identificar siete elementos. Los primeros seis constituyeron la centralidad de la didáctica psicologizada, en tanto son elementos que hacen al quehacer didáctico, el corazón de la técnica y el sentido de su existencia. Un primer elemento está dado por la organización social de la clase, esto es, la forma de estructurar la distribución de los estudiantes en el aula, lo cual pauta las posibles dinámicas grupales, la forma de convivencia, trabajo y relacionamiento entre ellos. Grupo total, subgrupos fijos, subgrupos rotativos, comisiones de trabajo son posibles modalidades de esta organización. Pero más allá de las posibilidades, de este elemento se deriva la configuración de un segundo elemento: las relaciones interactivas. Refiere al lugar del estudiante y del docente y las posibles relaciones que se establecen entre los estudiantes y entre éstos y el docente. Está en juego aquí cómo se establece la comunicación, los vínculos afectivos, el fomento de la autonomía, la confianza y la delegación de responsabilidades.

El tercer elemento refiere a la distribución de los espacios y los tiempos, típico elemento prescripto por la didáctica en términos de organización, estructuración y







planificación. El cuarto elemento también ha sido central, incluso como punto de partida en la prescripción de actividades didácticas: los materiales curriculares o recursos didácticos. El quinto elemento refiere al dispositivo que se pone en juego a partir de la organización de los elementos anteriores: las secuencias de actividades didácticas, la manera de encadenar y articular diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica, con fines explícitos vinculados a los aprendizajes. El sexto elemento está constituido por los instrumentos de evaluación. El séptimo y último refiere a la organización de los contenidos en sus diferentes modalidades, según el modelo curricular y didáctico que esté en juego.

La organización de los contenidos parece pasar desapercibido en la enumeración de Antoni Zabala (1991), como un elemento más de la práctica educativa. Pero bien mirado, este es el elemento de la discordia y el que ha permitido observar la didáctica desde otro lugar; habilitando la transición de la didáctica psicologizada hacia una didáctica con enfoque epistemológico. La primera dejó este último elemento, el vinculado con los saberes que están en juego en una relación educativa, como una materialidad presente en el currículo; pero con una escasa consideración desde lo didáctico. La necesidad de prescribir la técnica y la secuenciación de pasos para la enseñanza de los contenidos, dejó a éstos sin cuestionamientos acerca de su naturaleza, comportamiento y manifestaciones. La organización de los contenidos implica disponerlos en función de criterios de jerarquización, complementariedad e integración, en términos epistémicos, según lógicas disciplinares. Pero también implica la consideración de su naturaleza como saber a ser enseñado y sus transformaciones según su localización en los diferentes hábitats por donde circula.

3.5.3. El enfoque epistemológico

La incorporación del saber en un mismo plano de relevancia que el docente y el estudiante, configura no sólo la conocida tríada didáctica chevallardiana. Supone asimismo, abrir la relación didáctica docente – estudiante, a un conjunto de fenómenos determinados por los saberes puestos en juego en la relación didáctica. Aunque parezca





baladí, los tres términos de la tríada didáctica así considerados, suponen procesos diferentes, igualmente necesarios para que el acontecimiento didáctico tenga lugar.

En el docente se ubican los procesos de enseñanza y en el estudiante, los procesos de aprendizaje. Cualesquiera que sean los modelos de enseñanza y de aprendizaje que se consideren válidos, se trata de procesos diferentes, ubicados en lugares y protagonistas distintos que, en todo caso, buscan confluir de forma tal que la enseñanza encuentre un aprendizaje. Esto ocurre muy de vez en cuando, ya que la mayor parte de lo que se enseña no es aprendido. No existe una correspondencia lineal entre la enseñanza y el aprendizaje, por lo que buena parte de lo que se pone en juego en el primer proceso "queda en el aire", quedando como elementos que, a lo sumo, producen un efecto acumulativo insospechado e imposible de medir directamente. Se trata de efectos a largo plazo, producto de permanecer en un ambiente de enseñanza cuya clave está en el contacto con el saber. El saber es lo que en definitiva, moldea y da sentido a los procesos de enseñanza y de aprendizaje

3.5.4. Los hábitats del saber y su circulación estructural

Los saberes atraviesan los dos procesos que se producen en la relación didáctica: la enseñanza y el aprendizaje. Pero están presentes además en el escenario curricular disponible para que aquellos procesos tengan lugar, y a la vez, provienen de un ámbito exterior y previo a lo didáctico: el de su producción.

Es posible visualizar la multilocación de los saberes, observando cuatro niveles o hábitats en los que permanece, circula y transmuta. Los cuatro niveles guardan cierta distancia entre sí, a veces menor, a veces excesiva, pero siempre existente. Todos los intentos que se han hecho desde el campo de la didáctica para soslayar esas distancias o considerar que no existen, haciendo corresponder los niveles entre sí, se han basado en fantasías de perfección y transparencia. La imposibilidad de estas realidades ha causado efectos en las prácticas didácticas, bajo la forma de inconsistencias entre el saber y su enseñanza, entre la enseñanza y el aprendizaje, entre el aprendizaje y su evaluación. Como consecuencia del mantenimiento de esas fantasías y como forma de responder ante las





inconsistencias sin modificar los modelos didácticos, se han creado una serie de elementos ad hoc. Gran parte de ellos se manifiestan como atribuciones de culpabilidad a las circunstancias externas al acto educativo, como si éste fuera texto y algo fuera de él -el contexto- condicionara su existencia y desarrollo. Vinculado a esta cuestión de la exterioridad culpable, se encuentra la atribución de las faltas de la no correspondencia entre la enseñanza y el aprendizaje, al propio sujeto; que inmediatamente se explica como "problemas de rendimiento", de aprendizaje, de ritmo; casos que son evaluados en consecuencia y "derivados" hacia sistemas de corrección que habilite la búsqueda de las correspondencias perdidas.

Si bien los saberes se derivan unos de otros, entre hábitat y hábitat, las distancias están determinadas por procesos estructurales que los transforman y los convierten en saberes distintos, sometidos a lógicas diferentes. El proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991) es el más conocido de estos procesos que determina la distancia entre el primer y segundo hábitat. En este sentido, en Santos (2005: 91) se señala:

La cuestión está centrada en el saber y la problemática de la enseñanza que establece con las instituciones que le sirven de hábitat, en sus características para que las manipulaciones didácticas sean posibles: "...la enseñanza de un saber, más ampliamente, su manipulación didáctica en general, no puede comprenderse en muchos de sus aspectos si se ignoran sus utilizaciones y su producción' (Chevallard, 1991: 155) En este sentido, a las tres formas de manipulación de los saberes -producción, utilización, enseñanza- se agrega la manipulación transpositiva y las instituciones que la llevan adelante: las noosferas, 'esa administración tan deseosa en hacerse olvidar, que parece evaporarse tan pronto como ha producido sus efectos y e la cual nos olvidamos habitualmente hasta el punto de negarla' (Chevallard, 1991: 158) Precisamente, la manipulación transpositiva tiene como elemento central esa ruptura que se trata de negar. Ruptura que supone la materialidad de la didáctica, aunque se prefiera 'imponer en el lugar de una materialidad una convención de representación ficcional que acomoda la episteme didáctica a la doxa voluntarista del campo educativo' (Behares, 2004b: 26)

Más allá de la transposición didáctica y los hábitats para el saber que se presentan en los dos extremos, como insumo y como producto de un proceso de producción de algo nuevo; es preciso ampliar la noción de "hábitat de saberes", ubicándolos en un continuum que implica las esferas de la ciencia, el currículum, la enseñanza y el aprendizaje.



Cuadro Nº 1. Hábitats del saber

Hábitat	Proceso intermedio	Carácter del saber	Ámbito involucrado
saberes producidos		saberes inestables	ciencia
	transposición didáctica y mecanismos de divulgación		
saberes elegidos para ser enseñados		puesta en texto y estabilización del saber	currículo prescripto
	Gestión curricular y currículo real		
saberes efectivamente enseñados		saberes estables	enseñanza
	evaluación de la distancia entre lo enseñado y lo aprendido		
saberes aprendidos		saberes inciertos	aprendizaje

Fuente: elaboración propia

3.5.4.1. Primer hábitat: el ámbito de producción

El hábitat de los saberes producidos está sometido a su propia lógica, compartida entre quienes allí trabajan. Esa lógica suele ser inalcanzable para quien no pertenezca al ámbito, que recibirá lo que allí se produzca bajo el formato preparado para su divulgación. Los saberes populares, religiosos, artísticos, científicos constituyen algunas formas que asume la producción. En todos los casos operan mecanismos legitimadores de ese saber, que justifiquen su producción y su permanencia en ciertos canales de divulgación. Esos mecanismos están relacionados en todos los casos, con juegos de poder e imperativos culturales, que buscan extender en el tiempo lo producido. Producir implica necesariamente, difundir y hacer circular, y para ello deben operar mecanismos legitimadores que justifiquen el esfuerzo.

Si se toma el caso de la ciencia como uno de los ámbitos de producción de saberes, se puede visualizar que se trata de un ámbito donde los saberes se producen según lógicas disciplinares internas y específicas, a partir de las cuales se han intentado delinear criterios epistemológicos generales, parcialmente válidos pero nunca suficientes. De todos modos, es posible considerar en la ciencia la existencia de algunos contextos (Klimovsky, 1994).





Los dos primeros pertenecen a Hans Reichenbach. Se trata de los contextos de descubrimiento y justificación. El primero supone la producción de hipótesis, teorías, ideas y conceptos, en función de lo ya disponible, "todo ello relacionado con circunstancias personales, psicológicas, sociológicas, políticas y hasta económicas o tecnológicas que pudiesen haber gravitado en la gestación del descubrimiento o influido en su aparición" (Klimovsky, 1994: 29) El segundo tiene que ver con la validación de lo producido y es donde entran en juego criterios vinculados con la lógica y con la teoría del conocimiento. En todo caso, no son claras las fronteras entre el descubrimiento y la justificación y aunque conceptualmente los contextos sean diferentes, su relación es de mutuo condicionamiento. Es evidente que el acto mismo de producción está pautado por criterios vinculados a la validación de lo que se está produciendo y no es éste último un mero mecanismo externo.

Klimovsky (1994) se refiere a un tercer contexto en la ciencia: el contexto de aplicación. Esto se puede visualizar claramente con la tecnología, por cuanto aplicación del conocimiento científico. Al igual que en los anteriores, también en este contexto es pertinente un análisis epistemológico, ya que también la aplicación funciona como medio de validación, en tanto es posible detectar la pertinencia del conocimiento producido. Es extraño y a la vez interesante que ni en Reichenbach ni en Klimovsky aparezca la divulgación y la enseñanza del conocimiento. Es sobre este punto que se pueden configurar los hábitats del saber vinculados a la difusión y su lectura, a la enseñanza y su aprendizaje, como hábitats distintos y posteriores al de producción que incluye los referidos contextos de descubrimiento, justificación y aplicación.

El hábitat científico de producción del saber es esencialmente inestable, lo cual hace aparecer la provisoriedad como característica central y la garantía de avance en la producción a partir del aprendizaje de los propios errores. Esta última característica es la que distingue a la ciencia de otras formas de producir saberes. La provisoriedad y el lugar del equívoco en la ciencia es lo que vuelve conflictivo este ámbito, sujeto a disputas que, aunque no necesariamente se reflejen en el producto, da cuenta del doble juego de disputas en términos de juegos ideológicos, políticos y de poder. Un doble juego que a veces contrapone saberes en función de intereses que trascienden en mucho lo que los propios saberes determinan, y en otras ocasiones acerca y se generan acuerdos entre saberes por las





mismas razones, haciendo incuestionables ciertos núcleos duros de investigación, ya que se cierran filas en torno a ciertas "verdades" creándose una serie de elementos ad hoc, al modo del "cinturón protector" de Lakatos (Chalmers, 1997; Klimovsky, 1997)

Es necesario hacer notar que la difusión y la enseñanza del saber producido en este nivel, deben conformar un nivel aparte, ya que para que la difusión y la enseñanza sean posibles, debe existir una nueva textualización y por lo tanto, la estructura misma, cuando no su sentido, se ve trastocada. Mientras el saber circule por los tres contextos de producción, lo hace con códigos cercanos y próximos, de forma tal que un mismo formato de saber se produce y circula entre los científicos, en esos mismos términos es validado con criterios epistemológicos -para garantizar el estatuto de cientificidad y para justificar su lugar como un saber nuevo- y luego es aplicado como tecnología si fuera el caso. En esos mismos términos, la tecnología configura un contexto que habilita nuevamente la producción de nuevo saber, por lo que forma parte ya del contexto de descubrimiento. Estas dinámicas son accesibles para quienes están en el campo y se han preparado para compartir sus códigos. Para acceder desde afuera, son necesarias algunas traducciones, que termina desencadenando un proceso estructural que transforma el saber producido en otro diferente, aunque con las vestiduras del primero.

3.5.4.2. Tomando distancia: los procesos estructurales de textualización

La salida de los saberes de este primer hábitat implica un quiebre de la formulación inicial y la generación de un nuevo producto: el texto de saber en términos curriculares. Su inclusión en el siguiente hábitat está precedida por una serie de mecanismos de textualización, entre los que encontramos el proceso de transposición didáctica formulado por Yves Chevallard (1991).

La transposición didáctica es un fenómeno estructural de sucesivas transformaciones del saber producido, adaptándolo de una forma tal que lo haga susceptible de ser enseñado. No se trata sólo de una simplificación, aunque también lo es, sino de la ubicación del saber en una nueva lógica que permita su circulación en ámbitos de enseñanza y su posible adquisición bajo la forma de aprendizaje. La mayor parte de los





saberes científicos que se formulan para ser enseñados ya están transpuestos cuando llegan a manos del docente quien, en todo caso, participa de la última etapa del proceso de transposición, en el momento de textualizar a partir de saberes ya transpuestos. Estructuralmente también es frecuente observar ejemplos de lo que se ha denominado la "cadena retextualizadora del saber" (Santos, 2007). Se trata de saberes escolares, en términos de Silvina Gvirtz (2011), producidos en una dinámica pensada para la enseñanza y a partir de saberes escolares anteriores, de forma tal que ya se ha perdido el nexo con el saber primigenio. En este sentido, la distancia entre el texto de saber para su enseñanza y el saber producido originalmente, llega a ser excesivamente grande, separándose ambas dimensiones de un modo aparentemente irreconciliable.

Un fenómeno que determina esa distancia tiene que ver con la naturaleza de la conformación curricular: el proceso mismo de selección de saberes a ser enseñados de entre el universo de saberes disponibles. Las condiciones de desincretización, despersonalización, programabilidad, publicidad y control social de los aprendizajes que debe tener un saber como requisitos para poder ser enseñados (Verret, 1975); la descontemporalización, naturalización y descontextualización (Marandino, 2004) además de la dogmatización (Develay, 1987) son elementos epistemológicos que intervienen en estos procesos y que se vienen a sumar a las razones políticas e ideológicas que determinan las decisiones sobre el currículo. Ubicar los saberes en los casilleros del currículum supone adaptarlos a moldes preestablecidos, que implican lógicas de segmentación y sucesión temporal para su enseñanza y aprendizaje. Cualquiera sea el diseño curricular, implica mecanismos de segmentación en su enumeración, de forma tal que pueda normar la enseñanza y pautar el control institucional y social de los aprendizajes. Además, cada saber se presenta como la totalidad plena que representa "lo que hay que enseñar", alejado de los tiempos de producción, los conflictos y los potenciales equívocos de los saberes puestos en juego. De allí los elementos citados por Marandino y Develay.

El libro de texto es el producto que mejor refleja el proceso de transposición didáctica, en tanto todo su proceso de producción está signado por el objetivo de la enseñanza de los saberes allí expuestos. En tanto texto de enseñanza, los saberes se formulan de acuerdo a lo establecido por el currículum y de acuerdo a las posibilidades de comprensión de los estudiantes del grado correspondiente, de acuerdo a sus características.





En algunos casos, el libro de texto es producto de una transposición directa del saber original, como es el caso de la historia. Los redactores del libro suelen acudir directamente a las publicaciones del investigador y es a partir de sus formulaciones que realiza las adaptaciones. También el docente suele manejar los textos del investigador y realizar él mismo, acciones puntuales de transposición, seleccionando, recortando, poniendo en palabras, mostrando, comparando diversas fuentes, contraponiéndolo al libro de texto, etc. En otros casos, el libro de texto es producto de una cadena retextualizadora más o menos larga y alejada del saber original, como es el caso de la física. En este caso muchas veces ni siquiera los redactores del libro se acercan al saber de la disciplina, sino a sus versiones de divulgación que ya suponen una cierta transposición. El docente se forma con textos ya transpuestos -libros y revistas de divulgación-, al igual que los estudiantes; y no hay contacto con el saber producido directamente por el investigador en física.

Lo que sí sucede en todos los casos, es la ruptura que se produce entre el saber objeto de transposición y el conjunto de saberes de los que formaba parte. El saber seleccionado y transpuesto pierde el sentido que le daba su ubicación en un hábitat que era el suyo porque le había dado origen. Una parte de ese sentido está dada por sus relaciones con otros saberes allí inscriptos, lo cual hace que forme parte de un sistema inestable y dinámico. Otra parte de ese sentido es el conflicto a la que estaba sometida la escena de su producción. La transposición didáctica supone antes que la adaptación del saber para ser enseñado, la negación de estos dos elementos. En el plano curricular, el saber transpuesto es la negación de sus relaciones con otros saberes, aunque luego en el dispositivo didáctico se las intente reconstruir. El saber transpuesto es también la negación del conflicto, en tanto se lo presenta como una totalidad plena, "la verdad a la que ha llegado la ciencia". Es un saber que muestra las respuestas ocultando las preguntas.

Además de los libros de texto, los procesos estructurales se derivan también en el material didáctico generado exclusivamente para las actividades de enseñanza y en la propia voz de los docentes. De algún modo también suponen textos de saber, producto de la transposición, aunque más directamente vinculados con la acción comunicativa y con el dispositivo didáctico donde el saber textualizado tiene lugar y puede circular.



En último lugar, los procesos de divulgación del conocimiento -libros, revistas, documentales, películas- y los elementos del ambiente -lugares, árboles, medios de comunicación- terminan operando en los dispositivos didácticos. Son también textos transpuestos, pero en un sentido ligeramente diferente ya que al no estar pensados específicamente para la enseñanza ni formulados en términos didácticos, no cumplen necesariamente con los criterios de ordenamiento secuencial y condicionamiento por disciplina y por grado, que sí cumplen los libros de texto. Los elementos no didácticos, devenidos en didácticos en virtud de su presencia en el dispositivo didáctico no necesariamente permiten un acercamiento al saber original, pero sí refrescan la enseñanza, reduciendo el artificialismo que supone el excesivo didactismo.

3.5.4.3. Segundo hábitat: los saberes a enseñar. El ámbito de lo curricular

Los saberes elegidos para ser enseñados conforman un recorte del universo de los saberes para cuya realización median fenómenos estructurales que operan con criterios políticos, ideológicos y epistemológicos. Aunque con frecuencia reciben una similar denominación, los saberes que ocupan este hábitat no son los mismos que los que se ubican en el hábitat de producción. Se derivan de aquellos pero son otros, en virtud de sus propias transformaciones y adaptaciones para su enseñanza, producto del proceso de transposición didáctica; y en virtud de su desconexión del sistema de saberes y lógicas disciplinares que le daban lugar y sentido. En este nivel, los saberes se presentan sin embargo, signados por una ilusión de verdad, que oculta y niega las vicisitudes de su producción y a la vez, oculta el carácter arbitrario del proceso de selección y el carácter transformativo y generador de distancia del proceso de transposición didáctica.

En este hábitat los saberes adquieren una estabilidad que no tenían cuando se encontraban en su ámbito de producción. Los procesos estructurales intermedios que ubican a los saberes como saberes a enseñar, implican la acción de arrancarlos de su contexto y congelarlos, abstrayéndolos de su dinámica original. Esa estabilización de los saberes hace al conservadurismo de los sistemas curriculares, pautados por celdas más o menos rígidas a las que deben acomodarse. Una acomodación que implica lógicas de sucesión temporal de saberes, en función de las secuencias de enseñanza y de aprendizaje





que deberían implicar. Una acomodación siempre más o menos forzada, en tanto todos los saberes deben ubicarse en formatos preestablecidos en términos curriculares, aun cuando proceden de lógicas disciplinares bien distintas. La subdivisión de los saberes en pequeñas partes se da en este hábitat, de acuerdo a los futuros dispositivos de enseñanza y no de acuerdo a criterios epistemológicos stricto sensu.

Aquí se encuentran los saberes que están sobre la mesa para ser enseñados, distanciados de los saberes producidos y a la vez distanciados de los saberes enseñados efectivamente. Para la determinación de los primeros median los referidos procesos estructurales. Para la aparición de los segundos, debe ya iniciarse el proceso de enseñanza y por lo tanto, median allí las decisiones de los docentes y sus propios criterios de selección. Como sostiene Bordoli "el saber (que) se hace presente en el currículum norma como un conocimiento representado y por lo tanto reproducible. Es decir, un saber 'pleno' en tanto representación estable, saturada, acabada; saber que ha sido 'transpuesto' de un saber de ciencia" (2007: 32).

En este hábitat los saberes forman parte de una estructura estable, construida a partir de una estructura dinámica e inestable; y abierta a su vez, a la fractura de aquella estructura, posible en el acontecimiento didáctico.

Mirando hacia atrás, se constituye el proceso de vigilancia epistemológica de Chevallard (1991), a modo de control que pueden hacer los docentes para dar cuenta de lo que hay para enseñar, efectuando miradas lo más cercanas posibles al saber original, ahora transpuesto. Esta posibilidad tiene sus limitaciones, pero supone un antídoto parcial a la excesiva distancia entre los saberes producidos y los saberes a enseñar, que puede ocasionar la transposición didáctica. Se trata de un control ejercido no sólo sobre el currículo prescripto, sino también sobre los libros de texto y demás textos de saber intervinientes en la enseñanza, para vigilar pertinencias, vigencias y adecuaciones del saber a enseñar.

Este hábitat ofrece los insumos disponibles para la construcción de procesos de enseñanza y por lo tanto, la entrada de los saberes en un sistema que los integrará en diversos soportes y procedimientos, en tanto tecnología didáctica.





3.5.4.4. La enseñanza: los saberes puestos en circulación

En los dispositivos de enseñanza los saberes entran en relación y se moldean una vez más, de acuerdo a los elementos de la práctica educativa señalados anteriormente. En primer lugar, forman parte de actividades didácticas generalmente encadenadas en una secuencia que supone la ubicación del saber en fragmentos temporalmente dispuestos. En segundo lugar, la actividad didáctica misma está sometida a ciertas leyes de organización temporal, en función de un doble criterio, vinculado con la estructura del saber por un lado y vinculado con las posibilidades del aprendizaje en función de las características de los aprendientes. En tercer lugar, los saberes adquieren soportes a través de los cuales se transmiten y se disponen para su circulación. Estos soportes se materializan en los materiales didácticos y en los espacios educativos. En cuarto lugar, los saberes así dispuestos temporalmente y así corporizados en los soportes, entran en circulación en términos de enseñanza; de acuerdo a una determinada organización social de la clase y ciertas relaciones interactivas entre los estudiantes y entre éstos y el docente.

En una didáctica con enfoque epistemológico, estas cuatro dimensiones de la enseñanza y sus elementos en la práctica, tienen en la organización de los saberes la clave de su funcionamiento. Esto último no tiene que ver con la contextualización necesariamente. Contextualizar los saberes a enseñar en tanto considerar como puntos de partida lo que el aprendiente sabe y vive, parece inevitable. Pero los saberes que se enseñan suelen tener algo de ajenidad y de extrañamiento; extremo que se busca en algunas situaciones de enseñanza en función de la motivación que provoca en el aprendizaje.

3.5.4.5. Tercer hábitat: los saberes enseñados

Es claro que la distancia entre los saberes a enseñar y los saberes enseñados efectivamente, está determinado en gran parte por las decisiones del docente. El nivel de los saberes enseñados está constituido por aquellos tomados de la estructura curricular y que forman parte del acontecimiento didáctico; primero seleccionados y luego organizados para su enseñanza. Ésta asume para los saberes, el formato de circulación, en términos de transmisión y comunicación. Esa circulación de saberes adquiere particular relevancia en





las asimetrías que habilitan los acontecimientos del orden del enseñar y del aprender; no sólo las que vinculan al docente con el estudiante, sino también las relaciones comunicativas entre los propios estudiantes.

Los estudios realizados en grupos multigrado de escuelas rurales señalan las particulares manifestaciones que adquiere allí la circulación de saberes, en tanto se da entre alumnos que presentan una fuerte relación de asimetría debido a que tienen una gran diversidad etaria y pertenecen formalmente a diferentes grados. Esos mismos estudios han sugerido que todo lo que acontece en los grupos multigrado como prácticas de enseñanza que se deben adaptar a la singular situación que presenta el grupo multigrado, en realidad deberían aplicarse en toda situación de enseñanza, en aras de una verdadera atención a la diversidad desde lo didáctico.

A partir de pensar lo didáctico sobre el multigrado, se puede pensar en la necesidad de implementar una diversificación en los procesos de enseñanza en un aula que, actuando en forma simultánea, confluyan alrededor de ciertos elementos comunes. Es el caso de la enseñanza de diversos conceptos donde, para cada uno, se ponen en marcha dispositivos y secuencias diferentes, tratándose de conceptos complementarios entre sí para la comprensión de un tema común, hacia donde confluyen todos los procesos. Es el caso también de la puesta en marcha de procesos paralelos y simultáneos donde el eje común es un mismo concepto, tratado en diferentes niveles de profundización. En todos estos casos, si bien hay una etapa donde la diversificación tiene lugar y se dan los procesos simultáneos; hay momentos de apertura, puestas en común y cierre. Es allí donde los saberes circulan libremente, de forma tal que el proceso de enseñanza de un determinado contenido adquiere sentido en un conjunto mayor que incluye a otros contenidos y en relación a un tema emergente -acontecimiento de la realidad- que sirve de estructurador o aglutinante.

En este tercer hábitat, los saberes enseñados son aquellos que se han liberado para su circulación. La dinámica y posibilidades de ésta dependen del dispositivo didáctico generado, pero siempre hay circulación, a veces restringida, a veces abierta y libre. Las claves de una circulación libre tienen relación con la abundancia y con el derroche. Tiene que ver con poner en juego, poner en circulación unos saberes que habitarán las situaciones







didácticas como saberes enseñados. La mayor parte quedarán en el aire. Una pequeña parte pasará al siguiente hábitat.

3.5.4.6. El aprendizaje: entre el deseo y el dolor

Las consideraciones epistemológicas acerca del aprendizaje ofrecen una primera clave que tiene que ver con el establecimiento de una nueva distancia. Esta distancia separa el hábitat de los saberes enseñados del hábitat de los saberes aprendidos. Lo primero que hay que tener en cuenta es precisamente, la imposibilidad de una correspondencia lineal entre la enseñanza y el aprendizaje. No todo lo que se enseña se aprende. Más allá de la fantasía que llevó en un momento a considerar la posibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, aún hoy expresada en la voz del docente que señala: "esto los estudiantes lo saben, porque yo lo di"; es claro que se trata de procesos diferentes y que corren por carriles distintos. Por lo tanto es muy probable que en realidad, los estudiantes no lo sepan. En todo caso, los procesos buscan encontrarse en algún punto, pero se ubican en lugares diferentes y el encuentro ocurre muy de vez en cuando.

La segunda clave tiene que ver con los obstáculos epistemológicos al aprendizaje. Algunos obstáculos tienen que ver con las resistencias que imponen las ideas consolidadas a modo de sentido común; nunca del todo sustituidas por los saberes que se pretenden enseñar. Otros obstáculos tienen que ver con la naturaleza espistemológica de los propios saberes que se enseñan y que no permite su aprendizaje en los mismos términos. La complejidad epistémica de algunos saberes, su aislamiento del resto de saberes y las relaciones que deberían tenerse en cuenta para una comprensión cabal, pero que no llegan a reflejarse en los saberes enseñados, contribuyen a estas imposibilidades. El aprendizaje se habilita por el deseo y sólo es posible si se logran vencer esas resistencias.

Los saberes que logran pasar por el trance se ubican en el siguiente hábitat que no será sin embargo, el final del proceso como podría suponerse.





3.5.4.7. Cuarto hábitat: los saberes aprendidos

Los saberes efectivamente aprendidos no se quedan en la cabeza de quien aprende. Fluyen, se aplican, se ponen en juego por parte de los aprendientes de tal forma que en este hábitat, los saberes recuperan su carácter dinámico, aunque en un sentido bien distinto del que tenían en los ámbitos de producción. Aquí más que construcción hay una reconstrucción de los saberes, en función de las historias y convicciones personales, puestas en la intersubjetividad del grupo de estudiantes y docente. Así como es dinámico, en tanto los saberes circulan en el aula; se trata del hábitat más volátil para la presencia de los saberes, siendo extremadamente difícil comprobar la existencia de saberes aprendidos allí. El docente desencadena procesos de enseñanza cuyos resultados no sólo son impredecibles, sino que además son difíciles de capturar, en tanto no se puede estar del todo seguro que algo esté aprendido por parte del estudiante.

La distancia entre los saberes enseñados y los saberes aprendidos se mide con los instrumentos de la evaluación. Pero si se es mínimamente exigente en cuanto a qué supone aprender, los indicadores fiables del aprendizaje son escasos y es difícil dar cuenta de ellos. Se trata de los indicadores vinculados a la circulación de los saberes y se manifiestan fundamentalmente a través de la transferencia y de la aplicabilidad. La aplicabilidad se refiere al uso de los conceptos aprendidos en la resolución de problemas y situaciones distintas a las presentadas en la enseñanza de esos conceptos. Si bien de esta idea se generó toda la didáctica de la problematización, siendo que se basa en una búsqueda ilusoria de "problemas reales"; la aplicabilidad sigue siendo un indicador relativamente confiable. Sin embargo, hay que hacer notar que ese criterio se suele manifestar fuera de la situación de enseñanza -fuera del horario institucional y fuera del tramo educativo- por lo que en gran parte permanece oculto a los ojos del docente.

La transferencia se refiere a la acción comunicativa de lo aprendido, poner en palabras lo que se aprendió o está en proceso de aprenderse. Es el acto mismo de la circulación de los saberes en el aula, cuando los estudiantes verbalizan lo aprendido; generando configuraciones discursivas diferentes a las utilizadas por el texto del saber que formó parte del proceso de enseñanza y de acuerdo al auditorio. Este esfuerzo de poner el





saber aprendido en palabras propias y diferentes según la situación, parece posible solo si hay una verdadera apropiación de los saberes.

Observar los mecanismos de transferencia implica para el docente un doble sentido: por un lado para el docente implica un mecanismo de evaluación de la distancia entre los discursos de enseñanza que contienen el saber y los discursos de aprendizaje en el que el saber termina habitando. Por otro lado, para el estudiante, la comunicación en sí mismo es un acto de aprendizaje, y forma parte por lo tanto, del dispositivo didáctico.

3.5.5. El concepto de circulación de saberes

La ubicación de los saberes en los tres primeros hábitats puede ser rastreada a través de sus materialidades: los textos científicos, los textos de saber para su enseñanza generados por la transposición didáctica y los textos enseñados definidos por los dispositivos didácticos. Esas materialidades permiten hacer un seguimiento de sus formulaciones, formatos y transformaciones, dando cuenta de las distancias entre ellos y sus efectos sobre la estructura curricular y la enseñanza. La circulación de saberes es vertical cuando el saber ubicado en un hábitat deriva hacia su ubicación en el siguiente, pero también circula horizontalmente a la interna del hábitat. Es claro que en el primero, el ámbito de la ciencia, los saberes tienen una circulación en función de la dinámica de su producción. En el segundo, el del currículum, hay una circulación mucho más restringida, a veces inexistente, dado el carácter estático del hábitat. En el tercero, el ámbito de la enseñanza, los saberes circulan en función del dispositivo didáctico establecido, en términos de transmisión, puesta en común, tareas compartidas, distintos acercamientos al saber por parte de los aprendientes, etc.

Pero el cuarto hábitat, el de los saberes aprendidos, es diferente. En este caso no hay una materialidad palpable, visible que pueda dar cuenta de la existencia y la forma de los saberes allí ubicados. La manera en que se reconstruyen los saberes, por cuanto saberes aprendidos, está atravesada por circunstancias excesivamente singulares y mínimamente aprehensibles por quienes observan desde lejos, aún para el docente. Los indicios del saber aprendido no se manifiestan claramente, permaneciendo en gran parte





Limber Santos

ocultos. Sus manifestaciones son impredecibles y en ocasiones, aparecen fuera del aula y fuera del alcance del enseñante. Los mecanismos de evaluación miden la distancia entre el saber enseñado y el saber aprendido, aunque son poco eficaces para comprobar la naturaleza y características de este último. Incluso tienen muchas dificultades para encontrar los indicadores más adecuados y fiables de aprendizaje; recurriendo a los de aplicabilidad y transferencia, por ejemplo. Esto hace que en general, los mecanismos de evaluación estén concebidos a partir de una fantasía que les hacen decir más de lo que pueden decir. La respuesta a la pregunta, la resolución de un problema, la exposición del conocimiento, la producción de un texto, son mecanismos que intentan poner en términos materiales el supuesto saber aprendido. Sin embargo, lo que se puede obtener de ello, son apenas algunos indicios de la existencia de un saber aprendido y la manera en que se configura.

De la mano de la transferencia como indicador de evaluación, esto es la capacidad de transmitir a otros lo que se ha aprendido o está en proceso de aprenderse; surge una última consideración acerca de los saberes aprendidos. La manera más clara de evidenciar la presencia de saberes aprendidos es hacerlos circular bajo la forma de enseñanza, de transmisión hacia los demás. Si alguien es capaz de poner en texto -un texto diferente al aprendido- un saber, comunicándolo a los demás; de maneras diversas, de acuerdo al auditorio y con las necesarias adaptaciones lingüísticas, entonces es probable que estemos ante un saber aprendido.

En el capítulo de antecedentes, se pudo comprobar la existencia de múltiples investigaciones sobre procesos estructurales de circulación vertical de saberes. próximos capítulos constituyen el resultado de la observación de la circulación horizontal de saberes a la interna del hábitat del aprendizaje y la interacción entre estudiantes.



Capítulo 4. Definición del problema y diseño metodológico

Analizar la circulación de saberes en aulas universitarias de posgrado permitirá visualizar lo didáctico y la didáctica en relación con la investigación académica, los canales de divulgación, los docentes y los grupos diversos de estudiantes. En este sentido, los cursos de la Maestría en Educación y Extensión Rural tienen fuertes y particulares manifestaciones de diversidad: maestros de educación primaria, profesores de educación media, técnicos y profesionales diversos, egresados de diversas carreras universitarias y docentes de múltiples servicios universitarios en todas sus áreas. A su vez proceden de diversos ámbitos institucionales: la propia Universidad de la República, la Administración Nacional de Educación Pública, educación no formal, sociedades de fomento y cooperativas de productores rurales, ministerios, etc.

Esto hace que los saberes que circulan en esas clases se manifiesten de maneras particulares, atravesadas por múltiples miradas derivadas de las diversas procedencias e inscripciones laborales y académicas de los estudiantes. Describir y analizar de qué manera se producen esas dinámicas en un grupo signado por esas características de diversidad de estudiantes y cómo los profesores conciben la enseñanza en esos ámbitos, aparece como una necesidad.

4.1. Focalización de la unidad objeto/problema

El objeto de investigación es la Maestría en Educación y Extensión Rural de la Universidad de la República. A su vez, la mirada concreta se focalizará en el lugar que tiene la circulación de los saberes en algunos de sus cursos en función de la diversidad de procedencias académicas e institucionales de los estudiantes. Hay allí una tensión en relación al lugar que ocupa el saber producido cuando es puesto en la escena didáctica como saber de enseñanza y cómo entra en interacción con diversas miradas de los estudiantes.



En este marco, la situación problemática puede plantearse a través de la siguiente pregunta:

• ¿Cuáles son las características de la circulación de saberes entre estudiantes de diversa procedencia académica e institucional en los cursos de la Maestría en Educación y Extensión Rural de la Universidad de la República?

4.2. Objetivos

Objetivo general

 Describir y comprender cómo se produce la circulación de saberes entre estudiantes de diversa procedencia académica e institucional en los cursos de la Maestría en Educación y Extensión Rural de la Universidad de la República.

Objetivos específicos

- Determinar los fenómenos asociados a la multiedad, las múltiples procedencias disciplinares y la diversidad de experiencias previas que se producen en la dinámica áulica de los cursos de la Maestría en Educación y Extensión Rural.
- Describir los acontecimientos relacionados con la interacción entre pares asimétricos que tienen lugar en los cursos de la Maestría en Educación y Extensión Rural.
- Comprender las formas que adquieren los saberes propios y ajenos en la interacción entre estudiantes diversos en los cursos de la Maestría en Educación y Extensión Rural.

4.3. Preguntas de investigación

- ¿Cómo se manifiesta el fenómeno de la multiedad en las dinámicas áulicas de los cursos de la maestría?
- ¿De qué manera inciden las diferentes formaciones académicas y las experiencias previas en el devenir de los cursos de la maestría?





- ¿Qué formas adquiere la interacción entre pares asimétricos durante los cursos de la maestría?
- ¿Cómo operan y se transforman los saberes propios en la interacción entre estudiantes diversos durante los cursos de la maestría?
- ¿Cómo operan los saberes ajenos en la interacción entre estudiantes diversos durante los cursos de la maestría?

4.4. Relevancia académica y social

La investigación puede echar luz sobre la dinámica de los cursos de la Maestría en Educación y Extensión Rural que, caracterizadas por la diversidad de formación previa y procedencia de sus estudiantes, configura un desafío para la enseñanza y un escenario particular para la circulación de saberes. La relevancia académica pasa por dar cuenta de ese funcionamiento para así disponer de algunos elementos que en otras instancias permitan mejorar las prácticas de enseñanza. Esto posibilitaría aprovechar al máximo el potencial subyacente en grupos diversos a la vez de superar los desafíos que pueden estar planteados.

Como se desprende de los antecedentes, resulta pertinente y necesaria una investigación de esta naturaleza por cuanto hace falta comprender mejor lo que sucede en las dinámicas de las clases de posgrado y la forma cómo circulan los saberes a partir de la interacción entre sus estudiantes.

4.5. Diseño metodológico

La investigación se basó en el modo de generación conceptual, enmarcado en la dimensión epistemológica del paradigma hermenéutico. En este sentido, se buscó describir y comprender la estructura de significados que los actores –docentes y estudiantes-elaboran en la interacción que protagonizan en las aulas. En este marco, no se buscó la construcción de leyes de validez universal sino que por el contrario se procuró la





comprensión de un caso en particular: las interacciones entre estudiantes de la Maestría en Educación y Extensión Rural. Se construyeron categorías para la descripción y comprensión del fenómeno estudiado que, por su fertilidad teórica, ayude a la comprensión de otros casos.

El paradigma hermenéutico interpretativo implica apelar a la comprensión de los fenómenos, interpretar los significados de las acciones y los discursos así como propender al mejoramiento y transformación de las situaciones indagadas. Bajo este paradigma, las escenas educativas son fenómenos sociales con un ineludible componente histórico y cargado de signos. Precisamente, la valoración e interpretación de los signos es una parte esencial de la investigación por medio de la aplicación de los cuestionarios, la observación participante y las entrevistas en profundidad.

La metodología adoptada busca desentrañar los significados de las interacciones sociales en las aulas, atendiendo la subjetividad de los actores y la intersubjetividad de las relaciones entre ellos. La interacción entre estudiantes de diversa procedencia académica e institucional y la circulación de saberes que se produce en el escenario de los cursos de la maestría justifican la adopción de este paradigma de investigación.

"La práctica educativa puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla. Las investigaciones realizadas según este paradigma se centran en la descripción y comprensión de lo particular, lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable" (Barrero, Bohórquez, Mejía, 2011). En contraposición al positivismo, desde el paradigma hermenéutico interpretativo no se pretende arribar siempre a enunciados de carácter universal. Se busca comprender las acciones y los discursos en su contexto de producción, lo singular adquiere una fuerte relevancia y las percepciones de los actores resultan insumos fundamentales para la investigación.

En el marco de los enfoques hermenéuticos, la presente investigación es un estudio de caso en los términos planteados por Robert Stake (1998). La clave está en el criterio de selección por cuanto se trata de un caso singular por sus características, que de algún modo se sale de lo habitual y que, por lo tanto, merece una mirada especial. "El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser







irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes. Los sucesos y los procesos encajan peor en la definición" (Stake, 1998: 16). Hay algo de excepcional en un caso, por lo que las consideraciones que emanen de su estudio, strictu sensu sólo valen para el caso seleccionado.

"Las herramientas para la recolección de datos en este tipo de estudios son la observación, la entrevista y el análisis de documentos, aunque en muchas ocasiones no se descartan instrumentos llamados cuantitativos que permitan describir el caso o triangular la información" (Ángel Pérez, 2011: 13). Conforme a estos parámetros, la presente investigación se vale fundamentalmente de la observación participante como principal instrumento de recolección de datos, complementado con entrevistas en profundidad. La aplicación de los cuestionarios a una muestra reducida de estudiantes que habilita a cierta cuantificación de datos opera, mientras tanto, como parte de la triangulación para la interpretación de los datos del caso.

En la perspectiva de Stake (...) hay elementos que la acercan a los postulados hermenéuticos, puesto que el interés se centra en el caso, que la explicación de éste no se remite a una teoría con pretensiones de universalidad y asume una ética de la interpretación como la forma de aproximarse a los hechos. (Ángel Pérez, 2011: 14)

Para Stake (1998) el caso (Θ) es específico, complejo y en funcionamiento. El caso seleccionado de la Maestría en Educación y Extensión Rural es un caso típico pero no necesariamente representativo de otros. "La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso" (Stake, 1998: 17). Para esa comprensión este tipo de investigación pone énfasis en la interpretación según Stake (1998) citando a Fred Erickson. Esa interpretación no se produce solo en las conclusiones o en el análisis de los datos, sino que comienza en el momento mismo en el que los datos se producen.

El estudio de caso debe ser cauto con la interpretación, *empático* y *no intervencionista*. Esto supone que

⁹ Stake (1998) representa el caso con la letra theta mayúscula.





intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni siquiera entrevistar, si podemos conseguir la información que queremos por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido. Tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y por último, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede (Stake, 1998: 23).

El carácter no intervencionista del estudio de caso implica minimizar los riesgos de distorsionar el escenario considerado. El caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural tiene fronteras claras en cuanto a su delimitación: se trata de una carrera de posgrado, tiene una inscripción institucional bien definida, posee una determinada estructura curricular y consta de una serie de cursos. Estos cursos, una vez que se desarrollan le otorgan protagonismo a docentes y estudiantes con lo cual aparece la idea de aula que, por la procedencia de los estudiantes, en esta investigación conforman las *aulas diversas*. Pero la complejidad del caso de una carrera de posgrado como la considerada es su extensión en el tiempo. Para dar cuenta de ese aspecto temporal, se hace necesario algún rasgo longitudinal en la investigación que observe escenarios temporalmente distanciados entre sí.

Atendiendo estas dos cuestiones, el carácter no intervencionista y la necesidad de contemplar el carácter temporal de la maestría, se tomó la decisión metodológica de indagar a la primera cohorte (2012 y 2013) a través de cuestionarios y a la últimas cohortes (2018 y 2019) a través de la observación participante complementada con entrevistas en profundidad.

Las unidades de análisis fueron algunos cursos de la Maestría en Educación y Extensión Rural. Se seleccionaron cinco instancias de observación en cursos de la maestría. La muestra fue intencional y buscó contemplar, al menos, cursos relacionados con temáticas educativas y con las ciencias humanas y sociales y cursos relacionados con la estadística y la investigación cuantitativa.



4.5.1. Técnicas de obtención y análisis de información empírica

Fue necesario sumergirse en las clases de los cursos seleccionados para capturar la estructura de significados de docentes y estudiantes, a través de la observación y el discurso de los actores, en un permanente ir y venir entre la empiria y la teoría. A partir de las situaciones observadas se buscaron semejanzas y diferencias a lo largo del tiempo, buscando desarrollar una teoría comprensiva. Se aplicaron para ello cuestionarios, observación participante y entrevistas en profundidad como técnicas de obtención de información.

La observación participante fue la principal técnica de esta investigación y de su aplicación surgieron la mayor parte de los insumos para el análisis y la interpretación. Se tomó la observación participante como la técnica que "involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo" (Taylor y Bogdan, 1987: 31). El carácter no intrusivo en este caso se cuidó apelando a la toma de registros solo a través del uso de una libreta de apuntes y prescindiendo de todo medio electrónico y audiovisual. La interacción entre el investigador y los participantes de las escenas áulicas observadas se trató de reducir a la mínima expresión pero, de todos modos, hubo momentos específicos donde el investigador quedó involucrado en algunos diálogos a instancias de los docentes y los estudiantes.

Por otro lado, se acudió a las escenas áulicas seleccionadas sin un esquema demasiado rígido de observación. Se estableció una pauta general en torno a las categorías propias de la circulación de saberes (interacciones, dispositivos de enseñanza, formas de aprendizajes, textos de saber) pero no una pauta estructurada. Esto ayudó a expandir la mirada de forma tal que fuera posible visualizar todos los alcances de las escenas. "En el momento en que los observadores participantes inician un estudio con interrogantes e intereses investigativos generales, por lo común no predefinen la naturaleza y número de los casos –escenarios o informantes- que habrán de estudiar" (Taylor y Bogdan, 1987: 34).

¹⁰ Cursivas en el original.





Está claro que debieron seguirse los procedimientos de rigor en estos casos, tanto desde el punto de vista operativo como ético. Se gestionaron las autorizaciones ante las autoridades académicas de la maestría y luego, sobre esa base, en cada curso seleccionado se solicitó autorización al docente y a los estudiantes. Tal como sugieren Taylor y Bogdan (1987), no se entró en detalles acerca de lo que se iba a observar pero sí se manifestaron las intenciones generales del estudio. La entrada al campo y el establecimiento del rapport fueron clave para lograr una presencia satisfactoria en el escenario para todos los participantes. No fue difícil negociar un rol del observador que, en términos prácticos, se terminó integrando como un estudiante más en el grupo. "Hay que establecer un equilibrio entre la realización de la investigación tal como uno lo considera adecuado y acompañar a los informantes en beneficio del rapport" (Taylor y Bogdan, 1987: 53).

La aplicación de un cuestionario y las entrevistas en profundidad operaron como técnicas complementarias a la observación participante. Esto implicó la disponibilidad de insumos para complementar, contraponer y dimensionar lo observado a la luz de la triangulación y para su interpretación. Esta fue la operativa de las tres técnicas aplicadas:

- Aplicación de cuestionario. Se encuestó a un grupo de 20 estudiantes que tomaron cursos de la Maestría en 2012 y 2013 y constituyen, por tanto, la primera cohorte. Se aplicó el instrumento a través de un formulario de Google autoadministrado con un total de 25 preguntas, 11 de las cuales eran de múltiple opción y las 14 restantes de carácter abierto.¹¹
- Observación de las clases. En cada uno de los cursos seleccionados se realizó la observación de sus clases, a partir del acuerdo con docentes y estudiantes. Se realizaron cinco sesiones de observación. Se tomaron notas de campo dando cuenta de los indicios de la circulación de saberes en la clase: de qué manera los saberes se transmiten, se ponen en juego, se intercambian, se interpretan, se configuran por parte del docente y de los estudiantes.

¹¹ En el Anexo A se puede consultar el formulario completo tal como fue aplicado a los 20 estudiantes seleccionados en la muestra.





el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

Entrevistas a estudiantes. Se realizaron entrevistas en profundidad a tres estudiantes seleccionados, buscando su percepción acerca de su relación con los saberes de los cursos de la Maestría desde su lugar y en relación con otros estudiantes. 12

En los siguientes cuadros se detallan las características de los 20 estudiantes encuestados, de los tres estudiantes entrevistados en profundidad y de las cinco sesiones de observación de los cursos de la maestría. Se consigna asimismo la forma de identificar cada estudiante y cada sesión de observación en el capítulo de análisis y resultados.

Cuadro Nº 2. Listado y descripción de las instancias de observación realizadas

Identificación de las sesiones de observación	Nombre del curso	Contenidos del curso	Disciplinas involucradas
Observación A	Alineamiento constructivo: enseñanza -aprendizaje- evaluación. Los vínculos entre las enseñanzas y los aprendizajes.	Enseñanzas, aprendizajes, evaluación; vínculos entre las actividades de enseñanza y los procesos de aprendizaje.	Pedagogía, didáctica, psicología.
Observación B	Alineamiento constructivo: enseñanza -aprendizaje- evaluación. Los vínculos entre las enseñanzas y los aprendizajes.	Enseñanzas y evaluaciones como resultados de vínculos estímulo-respuesta o como resultados de una actividad de corte ontológico; aprendizajes superficiales/aprendizajes profundos.	Pedagogía, didáctica, piscología.
Observación C	Extensión, interdisciplina e integralidad	Interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, integralidad, experiencias de extensión, disciplina.	Pedagogía, epistemología.
Observación D	Metodologías cuantitativas y cualitativas de investigación.	Introducción a las Estadístic metodologías mixtas; investigaci programas de análisis cuantitativos para la investigación; programas de análisis cualitativos para la investigación; ejercicios y puesta en práctica.	
Observación E	Metodologías cuantitativas y cualitativas de investigación.	Supuestos y producción de datos en campo. Metodologías complementarias y	Investigación científica.

¹² La pauta general de las entrevistas en profundidad se puede consultar en el Anexo B.







Limber Santos

Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

tecnologías de investigación. Utilidad de las estadísticas descriptiva e inferencial
como recursos
metodológicos. Cálculos matemáticos de media, mediana y moda.

Fuente: elaboración propia

Cuadro Nº 3. Enumeración y datos de los estudiantes de la maestría encuestados

Número de	Profesión	Edad al momento de	Identificación en el
encuestado	Trocsion	iniciar la maestría	texto
1	Doctor en Ciencias Veterinarias	42	veterinario A
2	Químico Farmacéutico	43	químico
3	Doctor en Ciencias Veterinarias	53	veterinario B
4	Licenciado en Ciencias de la Comunicación	54	periodista
5	Doctor en Ciencias Veterinarias	52	veterinario C
6	Licenciado en Psicología	37	psicólogo A
7	Doctor en Ciencias Veterinarias	56	veterinario D
8	Doctor en Ciencias Veterinarias	56	veterinario E
9	Doctor en Ciencias Veterinarias	33	veterinario F
10	Doctor en Ciencias Veterinarias	50	veterinario G
11	Ingeniero Agrónomo	39	agrónomo A
12	Licenciado en Artes Plásticas y Visuales	38	artista
13	Ingeniero Agrónomo	53	agrónomo B
14	Licenciado en Psicología		psicólogo B
15	Maestro de Enseñanza Primaria	50	maestro A
16	Maestro de Enseñanza Primaria	47	maestro B
17	Licenciado en Nutrición	40	nutricionista A
18	Ingeniero Agrónomo		agrónomo C
19	Licenciado en Nutrición	37	nutricionista B
20	Doctor en Ciencias Veterinarias	34	veterinario H

Fuente: elaboración propia







Cuadro Nº 4. Enumeración y perfiles de los estudiantes de la maestría entrevistados

Número de entrevista	Profesión del entrevistado	Edad al momento de iniciar la maestría	Perfil del entrevistado
Entrevista 1, maestro	Maestro de Enseñanza Primaria	50	La mayor parte de su trayectoria profesional ha transcurrida en escuelas rurales y en actividades de apoyo técnico y de formación permanente de docentes. Ha formado parte de cooperativas de productores rurales en el interior del país y con frecuencia ha estado en contacto con procesos asociativos en el medio rural.
Entrevista 2, nutricionista	Licenciada en Nutrición	37	Ha trabajado en servicios hospitalarios y de policlínicas en Montevideo así como en diversos proyectos de extensión universitaria. En los últimos años ha desarrollado proyectos con maestros y comunidades rurales en varios departamentos del interior del país.
Entrevista 3, agrónoma	Ingeniera Agrónoma	53	Se ha desempeñado en temas de desarrollo, medio ambiente, técnico de campo y docencia en el interior del país. A partir de esas actividades ha estado en permanente contacto con múltiples comunidades rurales del norte del país.

Fuente: elaboración propia

La encuesta se realizó aplicando el cuestionario a 20 estudiantes de la primera cohorte de la Maestría que cursaron diferentes cursos en 2012 y 2013. No se trata de una muestra estadísticamente representativa del conjunto de estudiantes que comenzaron la Maestría. Por el contrario es una muestra intencional que refleja la diversidad de procedencias disciplinares de los estudiantes y su disponibilidad de respuesta en la actualidad. La muestra constituye aproximadamente el 60% de los estudiantes de la mjaestría en ese momento. Los tres estudiantes para realizar las entrevistas en profundidad fueron seleccionados de ese conjunto de 20 estudiantes. También se trató de una muestra intencional aplicando el criterio de contemplar tres procedencias disciplinares diferentes: Magisterio, Nutrición y Agronomía.



Limber Santos

Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

Las sesiones de observación se hicieron en cursos desarrollados en 2018 y 2019. De este modo se cubrió un amplio espectro temporal de investigación del caso de la maestría: 2012-2013 por un lado y 2018-2019 por el otro. Tanto el Licenciado en Nutrición como el Maestro en Enseñanza Primaria habían terminado de tomar cursos antes de 2018, pero la Ingeniera Agrónoma encuestada y luego entrevistada, todavía estaba cursando en 2019 por lo que formó parte también de alguna de las sesiones de observación.





Capítulo 5. Análisis y resultados

En este capítulo se describen y analizan los datos emanados de la observación de los cursos de la maestría, las entrevistas en profundidad y el cuestionario aplicado a los estudiantes. Se exponen los hallazgos en cada categoría de análisis, generándose categorías explicativas e interpretativas de los acontecimientos observados.

Como ya se describió en el capítulo 1, los primeros cursos de la maestría se desarrollaron en la Facultad de Veterinaria a fines de 2012. La propuesta curricular constó desde sus inicios de cursos clasificados en tres vertientes: extensión rural, educación y metodología. La mayor parte de los cursos y docentes han provenido del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, de la Facultad de Veterinaria y de la Facultad de Agronomía, además de invitados extranjeros, sobre todo de Brasil, Argentina, México y Cuba.

Entre los objetivos de la maestría se plantea "contribuir a la generación de conocimientos científicos sobre la educación, la enseñanza y la extensión rural con énfasis en las Ciencias Agrarias", "contribuir a la mejora de la enseñanza y la extensión rural en las ciencias agrarias" y "propiciar y favorecer la innovación, el debate y el intercambio académico a la temática del posgrado" (UdelaR, 2020). En la descripción del perfil del egresado se establece que serán competentes para "proponer y desarrollar procesos de investigación que aporten conocimientos científicos sobre la educación de las ciencias agrarias y la extensión rural", "identificar, diagnosticar y proponer soluciones a problemas de la educación formal en las ciencias agrarias y en las disciplinas que la componen", "identificar y proponer soluciones a problemas del ámbito rural referidos a la educación no formal, la extensión y el desarrollo sustentable" y "participar y liderar la formulación, conducción y evaluación de planes de educación y desarrollo sustentable que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de la población rural, mediante un abordaje sistémico" (UdelaR, 2020).

Como se verá, estos objetivos y esta definición del perfil del egresado, se articulan y tensionan con el perfil académico y laboral de los estudiantes que, confluyendo en los





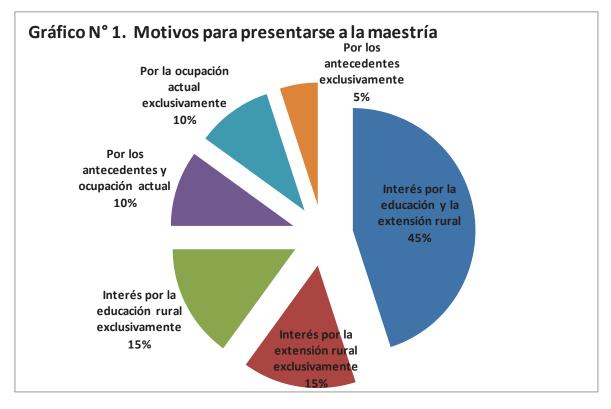
el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

grupos de la maestría, conforman las aulas diversas que son objeto de análisis en el presente trabajo.

5.1. Características de la diversidad de los grupos

19 de los 20 estudiantes encuestados dieron cuenta de su edad al momento de iniciar la maestría. Éstas oscilaban entre los 33 y los 56 años con un promedio de 42,8 Confirmando la diversidad de procedencias disciplinares y académicas de los 20 encuestados, la lista de inscripciones de origen es larga.

Entre las profesiones figuran médicos veterinarios, químico farmacéutico, periodista, psicólogos, ingenieros agrónomos, artista plástico, maestros y nutricionistas. A su vez entre las formaciones académicas e institucionales específicas de origen podemos encontrar: Licenciatura en Laboratorio (Facultad de Medicina), Epidemiología (Facultad de Medicina), Química Farmacéutica (Facultad de Química), Medicina y Tecnología Veterinaria (Facultad de Veterinaria), Especialización en calidad agroalimentaria



Fuente: elaboración propia





(Universidad de Buenos Aires), Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Universidad de la República), Diplomado en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO)¹³, Maestría en Epidemiología (Escuela de Graduados), Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología), Especialización en Evaluación de Aprendizajes (Universidad Católica del Uruguay), Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales (Escuela de Bellas Artes), Diplomado en Desarrollo Rural Sustentable, Magisterio (Institutos de Formación Docente de ANEP)¹⁴, Especialización en Educación Rural (ANEP), Licenciatura en Nutrición (Escuela de Nutrición) y Agronomía (Facultad de Agronomía).

Ante la consulta de los motivos que llevaron a los estudiantes a presentarse a la Maestría en Educación y Extensión Rural, cerca de la mitad (45%) respondieron que el principal motivo fue el interés por la educación y la extensión rural. En segundo lugar figura el tema de la extensión rural exclusivamente (15%). Luego aparece el interés por la educación y la educación rural exclusivamente (15%), por los antecedentes y la ocupación actual (10%), por la ocupación actual exclusivamente (10%) y por los antecedentes únicamente (5%). Como era de esperarse, la extensión rural como interés, experiencias previas y antecedentes, aparece como el principal motivo que en su momento determinó la decisión de elegir la maestría. El carácter transversal del tema determina a su vez la multiplicidad de expresiones disciplinares en cuanto a títulos de grado y posgrado previos. Como se verá en los testimonios recogidos, la mayoría de los estudiantes tuvieron en algún momento de su trayectoria académica experiencias de extensión o particularmente de extensión rural. Varios de ellos las siguen desarrollando actualmente como parte de su actividad profesional.

En efecto, de los 20 estudiantes encuestados, 17 manifestaron contar con antecedentes en actividades de extensión rural. Entre los testimonios que relatan esas experiencias figuran actividades de proyectos de extensión rural, tanto en el Montevideo rural como en el interior del país. Figuran actividades "con grupos de pescadores artesanales de diferentes zonas del país, marino costeros y continentales" (veterinario B), "algunas actividades junto al área de extensión en escuelas rurales y tamberos" (veterinario E), "como asesor técnico integral de grupos de productores, particularmente

¹⁴ Administración Nacional de Educación Pública.





¹³ Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

lecheros" (veterinario G), actividades de extensión con la Asociación de Grupos de Mujeres Rurales del Uruguay (AMRU), en la dirección de desarrollo rural de una intendencia departamental del interior del país, en nodos de salud desde unidades de extensión de sedes universitarias del interior y en sociedades de fomento rural.

Algunos relatos dan cuenta de experiencias previas en extensión rural que ayudan a ubicarlos como motivos de la elección de la maestría. He aquí una narrativa muy elocuente al respecto:

en el año 2003 integré el equipo de trabajo del proyecto 'Manual para manipuladores de alimentos de organizaciones populares', en el marco del plan de emergencia de extensión universitaria, desarrollando actividades con maestros y auxiliares de servicio de escuelas rurales de Artigas. En el mismo año, participé del 'Programa producción de alimentos y organización comunitaria' de la Regional Norte en Salto, en carácter de docente invitada por la CSEAM¹5, en talleres sobre manipulación de alimentos de grupos de comunidades y escuelas rurales de ese departamento. En el año 2004 participé como docente invitada del proyecto estudiantil 'Los pioneros: salud, alimentación y organización social', realizando talleres con familiares de escolares de las localidades de Rincón de Py, Bañado de Morales y Cerro de las Cuentas en Cerro Largo, en el marco de SCEAM¹6. En el año 2005, (fui) integrante del equipo de trabajo del programa 'Producción de alimentos y organización comunitaria' de SCEAM, Universidad de la República, desarrollando actividades en zonas de Montevideo rural' (Nutricionista B).

En otro de los testimonios se encuentra este relato: "comencé de honoraria del área de extensión desde 2003 y a trabajar como docente del área de extensión desde 2009. Trabajo con equipos interdisciplinarios y con colectivos rurales (productores familiares) de los departamentos (de) Maldonado, Rocha (y) San José" (veterinario F). Desde una procedencia extrauniversitaria, un maestro relata su propia experiencia de extensión rural:

apoyando trabajos de extensión universitaria en mi departamento. La misma función a equipos del MGAP¹⁷ o de las direcciones de desarrollo de la intendencia de Treinta y Tres, (por) ejemplo, proyectos financiados por OPP¹⁸ como Región Este, donde participaban las intendencias de Treinta y Tres, Rocha y Maldonado (maestro A).

¹⁸ Oficina de Planeamiento y Presupuesto.







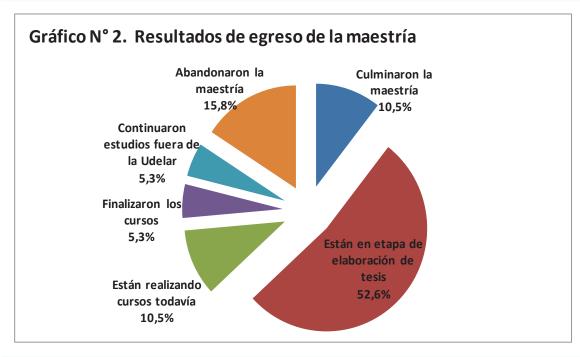
¹⁵ Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República.

¹⁶ Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República.

¹⁷ Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca.

Un ingeniero agrónomo relata que ha trabajado "con organizaciones de productores, en las mesas de desarrollo, en proyectos prediales y grupales con productores" (agrónomo C).

En algunos casos, las experiencias en extensión rural son indirectas o laterales, pero de todos modos son evaluadas como determinantes para la decisión de cursar la maestría: "en mi tarea en el área de extensión de Facultad de Veterinaria, si bien participé en proyectos de extensión rural (que) fueron en el área de Montevideo rural, lo más fuerte fue la extensión urbana" (veterinario A). Al mismo tiempo, otro estudiante relata: "además de (...) APEX¹⁹, secundaria, la escuela alternativa, eran experiencias que si bien no apuntaban específicamente solo a lo rural, sí tenían población rural o tenían experiencias o desarrollo en el medio rural" (psicólogo B).



Fuente: elaboración propia

¹⁹ Es un programa interdisciplinario integral de proyección comunitaria de la Universidad de la República.







En cuanto a los resultados de egreso, los indicadores de la Maestría en Educación y Extensión Rural no son buenos. Tratándose de una maestría que comienza en 2012, a casi ocho años de implementación, de los estudiantes encuestados solo un 10,5% dice haberla culminado. La mitad de ellos (52,6%) dice estar en la etapa de elaboración de tesis, mientras que el 10,5% reporta que aún está realizando cursos para obtener los créditos necesarios, un 5,3% finalizó los cursos pero aún no comenzó la elaboración de la tesis y un 5,3% continuó sus estudios de posgrado fuera de la Universidad de la República. Finalmente, un 15,8% dice haber abandonado la maestría.

Los resultados de egreso no necesariamente tienen relación causal con la diversidad de los grupos de estudiantes de la maestría. Obedecen a problemas estructurales de la propia maestría tales como la inexistencia por un largo período de tiempo de plazos límite para la presentación de proyectos de tesis y posteriores defensas. Por lo tanto, la diversidad de estudiantes repercute más en las dinámicas áulicas y constituye los cimientos que alimentan y explican el tipo de circulación de saberes que se observó y que los propios estudiantes dan testimonio.

Estos cimientos habilitan a priori a hablar de circulación de saberes entre pares asimétricos, tal como se describió antes en la exposición teórica (Santos, 2011). Son pares por cuanto son todos estudiantes de la maestría y por tanto, se encuentran en el mismo nivel de estudios, ya que no cabe aquí la categoría de grados. En este sentido, los términos multigrado y multinivel no se ajustan demasiado a la realidad de los cursos de la maestría en cuestión, pero sí la categoría multiedad. En los cursos de la primera cohorte se registra una amplitud etaria de 23 años, amplitud que se esconde detrás del promedio de 42,8 años y que constituye un potente factor explicativo del tipo de circulación de saberes que allí ocurre.

En primer lugar, esa amplitud etaria supone muy diversos momentos históricos en la formación inicial, primaria, media y terciaria de los estudiantes. Los más jóvenes terminaron la educación primaria en 1993 y la educación media en 1999, mientras que los de mayor edad habían terminado la educación primaria en 1970 y la educación media en 1976, en pleno período dictatorial. Las distancias históricas de formación entre unos y





otros son muy evidentes, así como las circunstancias políticas, sociales y curriculares en que ocurrieron.

En segundo lugar, la amplitud etaria implica distintas historias de vida, diferentes experiencias y la construcción de diversas subjetividades. En la observación de los cursos se encontraron evidencias de esto en las intervenciones de los estudiantes, dando cuenta en cada caso de múltiples sensibilidades ante las temáticas planteadas. Se visualizó esto sobre todo en temas ambientales, enfoques de género y usos educativos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La circulación de saberes se vio afectada en términos de intercambio, interacción más o menos fluida y en algunos casos debates sobre algunos tópicos particulares.

En tercer lugar y como se desarrollará más adelante, esa amplitud etaria tan grande se corresponde con una multiplicidad de formaciones terciarias universitarias y no universitarias. Aquí es donde aparece la multiplicidad de procedencias disciplinares, académicas e institucionales que constituyen el núcleo duro de una circulación de saberes con identidad propia. Esta característica es acumulativa respecto a las anteriores. La diversidad de procedencias académicas se suma a las diversas subjetividades y a las distintas formaciones primarias y medias. La amplitud etaria es un factor que opera con fuerza, disgregada en, al menos, esas tres grandes categorías determinantes.

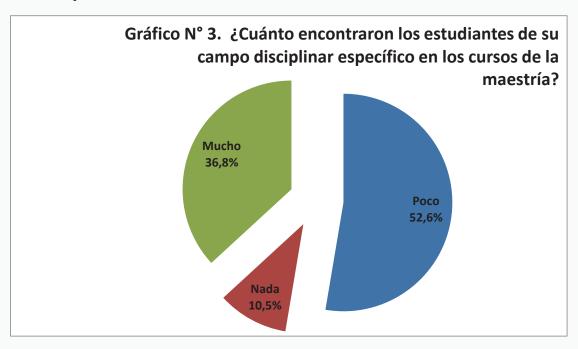
El vínculo con la extensión universitaria es el denominador común que explica la presencia de la mayoría de los estudiantes en la maestría. Pero también ese vínculo se ve atravesado por las tres grandes categorías determinantes del tipo de circulación de saberes que apareció en los cursos. Por lo tanto, allí conviven diversas maneras de entender la extensión, tanto sea por las nociones de extensión derivadas de la formación de origen como por las diversas sensibilidades y las diversas procedencias académicas. En los cursos esto se observó claramente en las experiencias narradas por los estudiantes, hijas de su propia trayectoria biográfica pero claramente determinadas por los factores descritos.





5.2. El aporte de los campos disciplinares específicos propios

Más allá de la diversidad disciplinar e institucional, ante la pregunta sobre el "campo disciplinar específico" que cada estudiante siente como propio, las respuestas fueron aún más diversas: alimentación y nutrición, salud, docencia, docencia y comunicación social, extensión urbana, desarrollo sustentable, desarrollo rural y extensión, trabajo interdisciplinario, educación rural, higiene y tecnología de los productos, proyectos pedagógicos productivos, medicina veterinaria, nutrición y salud comunitaria, arte y cultura, desarrollo rural, educación, psicología social y psicología comunitaria. Mucho más de la mitad de los estudiantes (63,1%) consideran que en los cursos de la maestría encontraron poco (52,6%) o nada (10,5%) de los campos disciplinares específicos que sienten como propios. Por el contrario, un 36,8% de ellos dicen haber encontrado mucho de esos campos en los cursos.



Fuente: elaboración propia

Los estudiantes consultados, en su mayoría dicen haber aportado de alguna manera elementos de su propio campo disciplinar en los cursos. En buena parte de los casos, la experiencia previa ha constituido el principal insumo para esos aportes: "pude aportar de mi experiencia previa como docente de CETP²⁰ ya que ejerzo la docencia desde el año

²⁰ Conseio de Educación Técnico Profesional de la Administración Nacional de Educación Pública.







1995" (químico), "muy poco, tal vez algún ejemplo del trabajo con pescadores artesanales" (veterinario B), "supongo que con la experiencia de más de 30 años, con aciertos y los errores cometidos" (veterinario D), "desde los caminos transitados con los diversos colectivos de la producción familiar" (veterinario F), "aportando desde la experiencia propia" (veterinario G), "a partir de las experiencias vividas, de las buenas y no tanto" (agrónomo A), "pude realizar aportes desde mi experiencia sin dificultad" (agrónomo C) y "desde la experiencia y lo estudiado, vinculado a los trabajos exigidos por los cursos" (nutricionista B). La experiencia tiene aquí un lugar destacado como generadora de insumos para el devenir de las clases, algo que también se pudo verificar en las observaciones de los cursos.

Más allá de los ejemplos derivados de la experiencia, otros estudiantes prefieren ubicar sus aportes durante los cursos en su propio campo disciplinar y su impronta epistémica. Aparecen temas tales como la planificación y la evaluación; educación para la salud; evaluación, formulación de preguntas de múltiple opción y medidas objetivas; desarrollo sustentable; abordaje del trabajo comunitario y miradas desde la escuela rural. En cuanto a las formas que asumieron esos aportes, varios estudiantes mencionan los trabajos finales de evaluación de los cursos como el principal mecanismo. Pero en cuanto al desarrollo de los cursos también mencionan sus aportes en los "los espacios de intercambio generados en el marco de los cursos con propuestas de interacción grupal" (nutricionista B). Un elemento transversal a los mecanismos de participación en los cursos es el aporte de ejemplos concretos, tanto desde la experiencia como desde los saberes propios.

En la respuesta a la pregunta ¿de qué manera pudiste aportar de ese campo en los cursos?, un estudiante amplía el testimonio y analiza uno de los efectos de su carácter interdisciplinar:

poco y nada, ya que la carga horaria de mis funciones de ese momento, así como la carga horaria de la propia maestría, por momentos era muy difícil de conciliar. A esto también se sumaba un poco de desmotivación, ya que la nivelación interdisciplinar en cursos cortos es muy difícil de lograr, máxime si el cuerpo docente interdisciplinar se encontraba también en construcción (psicólogo B).





Durante las entrevistas, cuando se indaga a los estudiantes sobre la deriva de saberes propios en los cursos, se da cuenta de algunos testimonios muy significativos. Se trata de identificar conceptos conocidos que, sometidos a la circulación en los cursos, sufren transformaciones y se alejan de lo que se reconocía como propio. El maestro entrevistado se refiere, en este sentido, al concepto de participación, estableciendo su presencia en los cursos en relación al concepto de difusión. "Había docentes que lo tenían muy claro y había estudiantes que lo tenían porque lo practicaban, porque eran técnicos grupales, porque eran extensionistas o habían participado elaborando algún proyecto para un grupo o tenían experiencia de trabajo" (Entrevista 1, maestro). Sin embargo, relata que se percataba que lo que daban cuenta no se refería a una verdadera participación: "si bien el discurso de ellos era de participación, ellos eran difusionistas (...) y les costaba (...) visualizar cómo debería ser un trabajo realmente participativo" (Entrevista 1, maestro).

Aparece en el relato la incidencia de la experiencia previa pero también de la diversidad de procedencias disciplinares para la circulación de un concepto en el aula:

Me acuerdo clarito (de) las discusiones que se generaban fundamentalmente con el compañero psicólogo. El loco lo tenía clarísimo y por eso cuando los agrónomos y veterinarios que dirigían grupos por su trabajo en su vida cotidiana y profesional, empezaban a explicar cómo trabajaban participativamente, entre comillas, con sus grupos, él se enojaba y se quedaba ofuscado porque realmente ahí no había participación. Ahí había difusión (Entrevista 1, maestro).

La diferencia entre difusión y participación "verdadera" era un asunto de discusión teórica durante los cursos a partir de la dicotomía entre la postura freiriana y la rogeriana. Pero en el devenir de la circulación de saberes durante los cursos, la línea divisoria quedaba claramente marcada entre agrónomos y veterinarios por un lado y cientistas sociales por el otro. En esta escena, el maestro y el psicólogo coinciden en atribuir a los procesos de participación una mayor complejidad conceptual y unos alcances prácticos aparentemente más exigentes. Mientras tanto, la incursión de un técnico extensionista agrónomo o veterinario en el territorio de los productores

²¹ Por Paulo Freire (Brasil) y Everett Rogers (Estados Unidos) respectivamente.





agrícolas, en la mirada del entrevistado, aparece como un fenómeno demasiado parecido a la mera asistencia técnica o difusión de un conocimiento acabado (Rogers, 1962).

La circulación de los saberes en los cursos observados presenta manifestaciones particulares determinadas, no tanto por las disciplinas que confluyen, sino por lo que aquí se denomina "campos disciplinares específicos". Éstas son áreas de conocimiento más concretas y que poseen mayor poder de presencia en los discursos de sus portadores. Por lo tanto, en los diálogos e intercambios entre estudiantes, áreas tales como los proyectos pedagógicos productivos, higiene y tecnología de los alimentos o la docencia y comunicación social registran mayor presencia que referencias generales a las grandes áreas disciplinares. Rastrear los campos disciplinares específicos en las manifestaciones dialógicas de la circulación de saberes, ayuda a comprender sus características. Éstas están signadas por la búsqueda de lugares de confluencia y medias comprensibles por todos. Los estudiantes manifiestan ser conscientes de la diversidad de los grupos y la mayoría parece tener en cuenta esa realidad para moderar sus discursos y adaptarlos al auditorio.

Lo anterior explica parcialmente por qué la mayoría de los estudiantes dicen haber aportado elementos de sus propios campos disciplinares específicos en el devenir de los cursos. Aun cuando se trate de campos muy distintos entre sí, el movimiento intelectual de adaptación al auditorio operó en la mayoría de los casos para hacer viable su puesta en escena en la circulación. Estos procesos de adaptación son espontáneos y autorregulados por el devenir de los diálogos, por lo que rara vez requieren de una preparación consciente previa. Se da en el marco de una tensión entre el interés por el saber ajeno y el distanciamiento de él, en un movimiento de oscilación que siempre busca refugio en el campo disciplinar específico propio.

Sin embargo, esos mecanismos adaptativos de los discursos a un auditorio diverso, rara vez consta de explicaciones teóricas. En la mayor parte de las situaciones se constata la ejemplificación y el discurso poco académico e informal. Se registran muy pocas escenas donde prevalezca el lenguaje técnico o una perspectiva especializada. La ejemplificación remite con frecuencia a experiencias previas que los estudiantes citan para ilustrar una idea o concepto que el profesor plantea en la clase.







5.2.1. "El gato uruguayo es una fiera"

Durante el curso "Metodologías cuantitativas y cualitativas de investigación", en la segunda jornada de observación se alcanza un mínimo grado de matematización con el cálculo de la media, la mediana y la moda a partir de datos sencillos proporcionados por la profesora. Para algunos estudiantes esto resulta sencillo, para otros no tanto. Incluso para un médico veterinario no parece ser algo cotidiano: "estamos haciendo una retrospectiva. Esto lo vi en la carrera, pero nunca más". Para el ingeniero agrónomo, sin embargo, parecía ser esto más familiar, antes y ahora. Consciente de estas especificidades disciplinares considera: "en el LATU²² hay ingenieros químicos que son los que mandan. Vos sos ingeniero agrónomo y te dicen: 'no vengas a joder con la estadística'". Esto dispara una discusión sobre el lugar de la matemática y su asociación con el no aprendizaje. Se dice que se genera un miedo a la matemática que "reproduce posiciones de poder" cuando en realidad "el aprendizaje tiene que ser divertido" (Observación E).

Se visualizan gráficos de barras, histogramas y de sectores, así como el "gráfico de torta". "Hace tiempo que no escuchaba eso", dice un estudiante. Se habla de las variables, su operacionalización, dependientes, independientes, medidas descriptivas, posición, dispersión, forma... Respecto al cálculo de la media aparece una primera fórmula. En general provoca risas y señas de extrañamiento y complejidad. A esto la profesora añade: "a las fórmulas no hay que memorizarlas, hay que entenderlas". Y aparecen otras para la medida de la dispersión y la varianza (Observación E).

Se habla de la estadística inferencial en el marco de la relación entre población, muestra y datos y su aplicación para "cuando la población no es observable". "En biología nunca lo es", dice una estudiante médica veterinaria que trabaja con peces. La doctora en medicina expresa que "estamos generalizando a nuestra población (uruguaya) a partir de estudios internacionales, porque acá no se hacen". Otra médica veterinaria señala: "el gato uruguayo es malo, es una fiera... vas a Brasil y es manso y lo podés tocar" (Observación E), a modo de ilustración sobre protocolos y procedimientos de carácter universal que no tienen en cuenta las manifestaciones locales o regionales.

²² Laboratorio Tecnológico del Uruguay.





Cada uno encuentra en su propio campo ejemplos de situaciones particulares que quedan por fuera de las generalizaciones. Como se puede observar, esto se produce en las referencias a los características de los campos disciplinares específicos cuando se realizan apreciaciones comparativas internacionales. Pero en última instancia se constituyen en aportes que los estudiantes realizan para complejizar los elementos teóricos en juego en el curso. Además vienen a reforzar la postura de la profesora en cuanto a la necesidad de relativizar las reglas de producción de conocimiento, no sólo entre disciplinas distintas sino también a la interna de una misma disciplina.

Los ejemplos de la doctora en medicina y la médica veterinaria son ilustrativos al respecto. Se trata de ejemplos sorprendentes ya que provienen de campos disciplinares que, por su naturaleza, se prestan para la aplicación de criterios y protocolos homogéneos a nivel internacional. Sin embargo en este caso ambas estudiantes cuestionan esto apelando a ejemplos donde se visualizan matices en el comportamiento de los animales en el segundo caso y derivados de la falta de investigación, en el primero. Sorprenden porque son mucho más frecuentes estas críticas en campos como la pedagogía, donde se cuestiona la legitimidad de productos originados en contextos distintos y distantes de aquellos donde se pretenden aplicar.

Estas escenas muestran que por momentos la circulación de saberes entre pares asimétricos se registra en un pequeño círculo dentro del grupo. Cuando los temas, como en este caso, refieren a estadística, variables, población y muestra, los intercambios se dan entre doctores y veterinarios mientras que los maestros y los enfermeros son espectadores. Sin embargo, como se dijo antes, no se trata de diálogos cerrados o impenetrables por cuanto no hay en ellos un nivel técnico codificado a la interna, salvo por alguna expresión puntual. En este marco la postura de espectador parece obedecer más a una actitud de respeto que a una incomprensión intrínseca.

Lo anterior sugiere que en las dinámicas áulicas observadas se producen encapsulamientos en los que los saberes no circulan abiertamente por todo el grupo sino que lo hace a la interna de un grupo más restringido. Claramente, la conformación de esas





Limber Santos

cápsulas permeables está determinada por la naturaleza de las disciplinas de sus integrantes.

5.3. Los saberes ajenos y extraños

Todos los estudiantes encuestados consideran muy positiva la manera como recibieron los saberes de otros campos que sentían ajenos al suyo. Los términos más utilizados para describir esa percepción fueron "interesante" y "enriquecedor". Estas fueron algunas de las expresiones utilizadas para dar cuenta de esos adjetivos: "me parecieron muy interesantes y reforzaron la idea y experiencia sobre la necesidad del abordaje interdisciplinario a los problemas y situaciones en el marco de las ruralidades" (nutricionista B); "fue muy enriquecedor, fundamentalmente percibir cómo todos se pueden y deben complementar" (maestro A).

Otro conjunto de respuestas da cuenta del carácter novedoso de los saberes ajenos encontrados en los cursos, en relación a los propios, así como el valor del intercambio entre estudiantes diversos. Aparecen aquí términos tales como "entusiasmo por lo nuevo", "encanto" y "sorpresa" ante saberes que "me aportaron muchísimo... la mirada al mundo se amplía, se relativiza lo aprendido en tu disciplina y a la vez se refuerza ampliándolo" (veterinario E). Por otra parte, el valor del intercambio aparece con cierto énfasis: "fue una experiencia excelente de intercambio entre compañeros con experiencias diferentes y de diversas disciplinas" (agrónomo A).

El carácter novedoso de los saberes, en términos de descubrimiento de cosas nuevas, también aparece:

fue una experiencia muy enriquecedora (conocer) los saberes en el tema extensión. De hecho fue todo un descubrimiento ya que hasta ese momento para mi extensión era sinónimo de asesoramiento a empresas. Cursar Extensión I y II realmente fue una experiencia que me acercó a la realidad de la ruralidad y que cambió mi manera de ver la realidad de las personas que viven y trabajan en el campo, fundamentalmente pequeños productores (químico).





Limber Santos

Otros estudiantes centran sus respuestas en el aporte para su formación en términos de miradas más amplias, interdisciplinarias y de integración. Se consideran esos saberes ajenos a los de la propia inscripción disciplinar para aportar a "deconstruir la mirada disciplinar y poder contar con más elementos para entender las realidades territoriales en donde habitan los y las productoras familiares" (veterinario F). Se pone énfasis en la adquisición de una visión más social y pedagógica, sobre todo por parte de estudiantes alejados de esos campos disciplinares, en el marco de una lógica de búsqueda de integración de saberes. Otro estudiante dice haber recibido los saberes ajenos con

> enorme interés y curiosidad. Era lo que buscaba como conocimiento a adquirir. Hago la maestría para saber cómo desarrollar la tarea educativa con la mejor preparación posible dada mi formación de grado, tan alejada de aspectos vinculados, por ejemplo, con la didáctica y los procesos de aprendizaje, más allá de los recibidos en los cursos de extensión rural (agrónomo B).

Pero más allá de las apreciaciones positivas respecto a las formas de recibir ese tipo de saberes, en el caso de cinco estudiantes aparecen testimonios que dan cuenta de las dificultades. En un caso se refiere a un fenómeno de percepción: "en principio no los recibía (y) cumplía con el curso, más adelante le vi posibilidades para aplicar en otros ámbitos" (veterinario D). En otro caso parece evidenciarse un problema de aprendizaje propiamente o de comprensión: "me interesó conocer esos saberes, aunque muchas veces se me dificultó entenderlos cabalmente" (maestro B). Otro estudiante parece dar cuenta de un problema relacionado con los conocimientos previos: "la parte de extensión rural fue novedosa, pero sentí que me faltaba formación en ese campo para resolver adecuadamente las tareas que se propusieron" (periodista).

El maestro entrevistado cita el ejemplo de un concepto cercano por su disciplina pero lejano en cuanto a los alcances que evidenció en los cursos. "Una profesora respecto a algo que yo creí que tenía claro, me aportó algo diferente. Era lo de comunidad de aprendizaje" (Entrevista 1, maestro). Relata que la docente estableció tres ideas diferenciadas: comunidad educativa, comunidad de aprendizaje y comunidad de conocimiento. La relación entre esas tres dimensiones resultó ser nueva para el





estudiante. Aun cuando se trataba de un concepto vinculado a la educación, con este alcance teórico tomaba contacto por primera vez.

Del mismo modo, la licenciada en nutrición entrevistada también sintió cierta ajenidad con conceptos de educación que a priori consideraba como propios. "Algún texto de educación que haya leído lo sentía conocido y hacía (...) el esfuerzo de pensarlo o extrapolarlo a un escenario rural. (...) Ahí fui entendiendo (...) (que) la propuesta (de la maestría) no era de educación rural sino de enseñanza universitaria" (Entrevista 2, nutricionista).

En ocasiones, los entrevistados identifican términos que conocieron durante los cursos y terminaron incorporando a los discursos propios. El maestro señala los términos "difusionista" e "innovador". "Cuando la primera unidad nomás que se empezó a trabajar la teoría rogeriana, me di cuenta que no era la idea que yo tenía de difusión, que era parecida a comunicación, y nada que ver" (Entrevista 1, maestro). Relata que algo similar le ocurrió con el término "innovador" respecto a lo que Rogers entiende como tal. "Esas dos palabras las incorporé, no eran conceptos que yo tenía anteriormente, y las incorporo con frecuencia en los discursos" (Entrevista 1, maestro).

La licenciada en nutrición advierte acerca de un fenómeno de invisibilización progresiva de los términos y conceptos apropiados en los discursos propios. "Estoy convencida que he incorporado términos y que a esta altura me es difícil poder identificarlos" (Entrevista 2, nutricionista). De todas maneras sí es consciente del tipo de términos y conceptos incorporados en las derivaciones prácticas y colaterales de la maestría, como es el caso de los proyectos de extensión en ámbitos rurales. "Esta cuestión de los actores en las comunidades rurales, el nivel de participación, el pensarlos en un lugar activo y participantes en la toma de decisiones y no desde el lugar pasivo" (Entrevista 2, nutricionista). Solidario con el discurso del maestro, la licenciada en nutrición también pone énfasis en la apropiación de conceptos relacionados con la participación "verdadera": "la participación del saber académico o del lugar que nosotros como universitarios podemos tener en contacto con las comunidades rurales, no desde el lugar del saber bancario sino en un lugar del intercambio de saberes" (Entrevista 2, nutricionista).







Limber Santos

el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

En dos casos aparecen problemas que podríamos catalogar de carácter epistemológico, por cuanto se refieren a los saberes y sus manifestaciones en las aulas. Esos saberes ajenos a los propios "me motivaban casi siempre, aunque a veces no llegaba a entender por qué 'complicaban' conceptos que parecían tener una sola definición o que podían ser determinados de forma más simple" (veterinario B). En otro caso se expone otra dimensión del problema, de mayor complejidad, no tanto determinada por la ajenidad de los saberes sino por su tratamiento didáctico:

> en realidad, la mayoría de los conocimientos que recibí no me eran ajenos, habían sido parte del tronco de mi formación de grado y en algunos casos me pareció que no se daban o no se explicitan tal como correspondía. Me resultó muy difícil la interpretación de autores a los cuales había tenido como docentes. En algunos casos se percibió la dificultad para la integración disciplinar propia de la UdelaR, la territorialización del conocimiento por parte de cada disciplina así como del objeto de la maestría: el desarrollo en el medio rural" (psicólogo B).

Cuando los estudiantes encuestados se refieren a los cursos que más le costaron por sentir que estaban lejos de los saberes que manejan habitualmente, como es de esperarse, se produce una correspondencia inversa entre su formación y las temáticas de los cursos. Un estudiante pone énfasis en la cuestión del lenguaje:

> me costó mucho el tema del lenguaje propio de las ciencias sociales. Provengo del área de las ciencias 'duras' y la manera de pensar, la terminología, la reflexión y la escritura es un tema que me ha costado. Las clases donde profesores, con mucho conocimiento, exponen durante mucho tiempo sin un gráfico, sin imágenes, sin marcar ítems o subtítulos me costó muchísimo seguirlos (químico).

Nótese que en este testimonio, el estudiante no pone énfasis en los saberes disciplinarios alejados del campo propio, sino en la manera de transmitirlos. Si bien da cuenta de un problema de términos, son las propias dinámicas didácticas y las lógicas de transmisión las que están en cuestión.

Todos los estudiantes marcaron cursos que le costaron más en función de su naturaleza disciplinar, excepto en dos casos. En uno de ellos, el estudiante no menciona curso alguno expresando que "en realidad, los cursos del área social y de educación me





invitaron a acercarme a autores que no son cercanos a la veterinaria" (veterinario F). En el otro caso, no sintió lejanos los cursos, aunque reconoce que "pueden ser más abstractos los vinculados a las ciencias sociales en que las propuestas educativas fueron con un gran componente teórico" (nutricionista B).

De las respuestas se desprende que a los veterinarios, que son mayoría entre los estudiantes encuestados, manifiestan que les costó más cursos tales como sociología, metodología de la investigación sociológica, los cursos de extensión, los cursos de metodología, epistemología, desarrollo, metodología de la investigación social y los relacionados con educación. Como se puede ver, en general se trata de cursos alejados de su campo disciplinar y vinculados con las ciencias sociales y con los propios ejes disciplinares de la maestría como la educación y la extensión. Por su parte los ingenieros agrónomos declaran que les costaron más los cursos relacionados con la economía, los relacionados con la educación, "epistemología sin lugar a dudas y en algunos casos los cursos muy enfocados al estudio de corrientes didácticas en términos de teorías" (agrónomo B).

Los cursos relacionados con las herramientas estadísticas y el cálculo de la renta de la tierra claramente costaron más al artista, uno de los psicólogos, uno de los maestros y uno de los nutricionistas. Algunas correspondencias entre las respuestas y las disciplinas de origen de los estudiantes sorprenden. Es el caso de un psicólogo que declara haberle costado los cursos de educación y el caso de uno de los maestros y del licenciado en Ciencias de la Comunicación con los cursos del área de extensión rural. En el caso del otro de los psicólogos, plantea que un curso le costó particularmente debido a un desacuerdo de enfoque: "la visión desde lo notarial y económico del cooperativismo y la necedad en visualizar el fracaso desde esa perspectiva" (psicólogo B).

La licenciada en nutrición entrevistada comenta las dificultades iniciales para enfrentarse a saberes ajenos, por las diferencias en la lógica de producción textual:

> hay un discurso propio desde la extensión desde las ciencias sociales que al principio me fue complejo comprenderlo y lo ejemplifico con un primer







trabajo que tuve que enviar. Si bien fue aprobado, fue aprobado con lo mínimo y lo que me di cuenta que yo desde mi campo disciplinar era mucho más concisa en la respuesta y que tenía que generar otro diálogo en los textos. Eso lo fui entendiendo sobre la marcha, cómo era que había que escribir, cómo tenía que ser el discurso para un discurso que yo no lo sentía propio y que entendía que debía mejorar, aprender y construir diferente (Entrevista 2, nutricionista).

"Me motivaba lo diferente" (Entrevista 2, nutricionista), expresa la estudiante en relación a los cursos alejados de su campo disciplinar, en una muestra de encantamiento por lo ajeno y extraño. En el fondo se insiste en el valor de la interacción con pares asimétricos: "me parecía que las discusiones de las distintas maneras de darle una mirada y tratamiento a los temas de distintas disciplinas, justamente eso fue lo que me pareció más interesante" (Entrevista 2, nutricionista). El relato sobre el curso "Teatro para el cambio social" es muy significativo, por cuanto se trató de un curso que en su momento todos los estudiantes lo sentían como perteneciente a un campo disciplinar ajeno.

No tenía la experiencia de participar en un curso que involucrara tanto de manera personal a cada uno, pero en ningún momento dudé en dejar de participar y ese es un claro ejemplo de algo que era bien diferente de mi campo disciplinar. Y sin embargo, me motivó lo diferente y la implicancia que podíamos tener cada uno de nosotros (Entrevista 2, nutricionista).

Se puede considerar que la circulación de saberes está fuertemente alimentada por el "encanto" por los saberes caracterizados por la ajenidad y el extrañamiento. En términos de complementariedad de lo propio, de ampliación de la mirada o de lo novedoso, los saberes externos al propio provocan un tipo de interés que, al parecer, contribuye a la circulación fluida. En ocasiones, la ajenidad y extrañamiento que no bloquea y, por el contrario, promueve la fluidez de los discursos, son percibidos como saberes de descubrimiento.

Sin embargo, no siempre se trata de un encantamiento directo. Como se ha podido constatar, algunos estudiantes dan cuenta de una oscilación entre una

²³ Se trató de un curso que por sus características y temáticas, se realizó sin dotación de créditos al principio, dotación que el comité académico de la maestría lo definió con posterioridad, a solicitud de los propios estudiantes. El curso se basaba en el teatro del oprimido de Augusto Boal.







indiferencia inicial y una adopción posterior de los nuevos saberes. En otros casos, no parece que se alcance una adopción plena de los saberes nuevos debido a la distancia excesiva con los propios. Allí es donde la incomprensión o la falta de formación previa adquieren un lugar preponderante.

Los componentes epistemológicos, lingüísticos y didácticos reportados por algunos estudiantes y evidenciados en algunas observaciones, constituyen aparentes obstáculos para la circulación de saberes. Se trata de componentes que se podrían considerar duros por cuanto si no median movimientos de adaptación y acercamiento, la circulación se vuelve imposible o muy restringida. Algunos de los tres componentes o todos ellos contribuyen fuertemente a la percepción de dificultad que algunos estudiantes manifestaron respecto a alguno de los cursos.

Se trata de un tipo de dificultad selectiva y que en general se atribuye a las temáticas más alejadas de los campos disciplinares específicos propios. Se trata además, de una dificultad no paralizante por cuanto no se registran mayores evidencias de incomprensión absoluta ante la temática de un curso. Los movimientos intelectuales de adaptación discursiva de los docentes y de los pares terminan suavizando el contacto y acortando las distancias respecto al saber extraño.

5.3.1. "¡Cómo meten la palabra hegemonía!"

La cuestión de los términos aparece durante la observación de la clases del curso "Alineamiento constructivo: enseñanza-aprendizaje-evaluación. Los vínculos entre las enseñanzas y los aprendizajes", como una barrera para los estudiantes procedentes de las "ciencias duras". "Me busqué 'didáctica' en Google", dice una de ellas. Un rasgo de tensión aparece cuando la profesora dice ser partidaria de un modelo donde ella misma como docente se ubique en un lugar "no tan importante". Pero algunos estudiantes terminan manifestando que en las clases universitarias de grado el estudiante espera otra cosa. Es claro que "el estudiante espera que el docente cumpla su rol", expresa otra estudiante. Se comenta sobre una especie de efecto pendular entre dos modelos distintos y



distantes de hacer docencia. "¿Van a colgar los power point?", es la pregunta que da cuenta de esa tensión (Observación A).

En la observación del curso "Extensión, interdisciplina e integralidad" donde el tema es la interdisciplinariedad, una estudiante química describe su proyecto de extensión relacionado con el trabajo de química con niños en escuelas rurales. Allí "no hay interdisciplina", reconoce. Refiriéndose a su Departamento de Química señala que "somos ratas de laboratorio. Nos acostumbramos a hablar muy distinto". Agrega una imagen anecdótica muy reveladora de su especificidad disciplinar en medio de un curso de extensión e interdisciplinariedad. "La palabra 'hegemonía' no la conocía y ayer la escuché diez veces (durante el curso). Yo dije ¡cómo meten la palabra hegemonía!", expresó con una mezcla de asombro y genuino descubrimiento. Es claro que el clima del aula se tiñó de humor por esa ocurrencia que no era tal para ella (Observación C).

Al referirse a su trabajo de química con los niños expresa que "no sabemos si está bien lo que hacemos" aunque "las evaluaciones de los maestros nos son de mucha utilidad". Se muestra muy crítica con su propio campo académico y ve en la experiencia interdisciplinaria una oportunidad para que "nos saque la cabeza cuadrada con que nos manejamos. Interdisciplina llamamos a la interacción con biólogos y físicos, nada más", concluye (Observación C).

Otro estudiante interviene. Es un agrónomo vinculado a una escuela agraria del CETP donde observa un "campo más abierto" que el relatado por la estudiante anterior. Sin embargo, habla de una carrera de agronomía con pocas oportunidades para un trabajo verdaderamente interdisciplinario (Observación C).

La siguiente estudiante en intervenir viene del campo de la enfermería y refiere a un programa territorial que integra estudiantes de diversas disciplinas, especialmente de ciencias sociales, psicología y diseño integrado. Se ha dado un "proceso interesante", "no me animo a decir interdisciplinario pero sí algo de multidisciplinario". Refiere a que con los estudiantes de diseño integrado "era más lejano el lenguaje" y que era más fácil cuando "era entre estudiantes que cuando estaban los docentes". Como apareció por segunda vez la





idea de multidisciplinariedad, los profesores preguntan por la diferencia con la interdisciplinariedad (Observación C).

En el grupo hay veterinarios, bibliotecólogos, parteras, sociólogos, psicólogos y de esto son conscientes los interlocutores que hablan de la necesidad de alcanzar "un lenguaje común como una cuestión importante". "Da para entretenerse…" (Observación C).

Una estudiante médica veterinaria proviene del área de genética y, al igual que la química, sostiene que en su trabajo no está viviendo la interdisciplina. Al respecto considera que cursos como éstos "han abierto una ventana importante". Y aquí aparecen nuevamente las distancias ente lógicas disciplinares. La interdisciplina "ha sido algo distante". "Lo que para ustedes es obvio para mí es un descubrimiento. Pido disculpas por el escaso aporte..." Claro está que una de las docentes le responde: "todo aporta" (Observación C).

Es el turno de un estudiante ingeniero agrónomo que trabaja en el INIA²⁴ y se refiere al trabajo interdisciplinario con productores. El siguiente estudiante es de Educación Física y comienza diciendo:

me cuesta, recién me estoy integrando a extensión. Me cuesta diferenciar los términos y verlo en las prácticas. Construir algo en común cuesta que se dé en el territorio. Tenemos una formación muy estructurada. No sé si estamos dispuestos a ceder en la construcción de la mirada. Cuesta pensar con otro y para otro. Cuesta disponer de los tiempos para ello en el laburo" (Observación C).

La enfermera también señala que en su carrera no tuvo esa formación y que ésta apareció "sólo cuando me acerqué a la extensión". "Si hubiese continuado en mi línea disciplinar no estaría acá, no te permite ampliar muchas cosas. La extensión sí", explicó. Nótese de qué manera a la extensión se le atribuye una posibilidad de apertura que la disciplina en su propio marco no puede generar. Y que hacerlo supone de alguna forma, alejarse un poco de la propia disciplina (Observación C).

²⁴ Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias.





Circulación de saberes en aulas diversas:

Limber Santos

La última estudiante habla de un trabajo en equipo sobre promoción de salud, equipo en el que según relata, siempre se cuestionan si "estamos o no en la interdisciplina". Ve como necesario en ese escenario "sacarnos a qué disciplina pertenece cada uno" y adquirir nuevos lenguajes leyendo bibliografía con la que no se está familiarizado (Observación C).

La veterinaria interviene desde otra ciudad por videoconferencia. Señala que la interdisciplinariedad afecta la lectura de su materia por cuanto "me ha permeado cómo se trabaja en otras disciplinas". En realidad "todos estamos permeados por la interdisciplina y por la extensión por estar trabajando con otros", agrega (Observación C).

Profundizando en los desafíos de la diversidad de disciplinas, acontece una escena que tiene como protagonista a la veterinaria que es también profesora de educación media. Se refiere a sus estudios de grado: "primaba en mi formación la academia y hablar en difícil". Pero al estudiar profesorado "vi que no es sólo transmitir conocimiento". Se trata, por el contrario, "de buscar la empatía con el otro". Este movimiento es interesante porque más de una disciplina termina encarnándose en una misma persona. "Nosotros siempre somos con otros. Nosotros salíamos como doctores veterinarios. Los agrónomos salían con una formación más integral. El conocimiento científico lo tenemos pero somos construcciones culturales y siempre trabajamos con otros". Ella misma expresa que su formación ha ido más allá de la original vinculada con la veterinaria, lo cual le permite una mirada más amplia y abarcadora. A modo de acercamiento de afinidades disciplinares, la médica veterinaria por videoconferencia dice acordar: "fuimos producto de una idea de extensión donde uno iba a iluminar al otro. Hicimos ese proceso" (Observación C).

La estudiante química, como corolario de su mirada de asombro, expresa: "ustedes (los cientistas sociales) son la elite". "Gracias, igualmente", responde uno de los profesores. La idea de hospitalidad aparece como actitud hacia el otro, alojar, ser un buen visitante. La cuestión de la diferenciación disciplinar aparece en términos de complejidad, la derivada de separar y unir. En este marco el profesor coordinador dice no asumir el papel de síntesis, pero sí el de hacer relatos con ejemplos de experiencias y, en términos de Folladori, los obstáculos de la interdisciplina. En un nivel teórico de primer orden surge en escena la cuestión de los códigos y las métricas disciplinarias (Observación C).





Limber Santos

Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rura

Para el maestro entrevistado, de los cursos alejados de su propio campo disciplinar, el que más le costó fue el del cálculo de la renta. Por los demás, tiene una apreciación positiva: "para mí era todo nuevo y el interactuar con los compañeros me sirvió mucho" (Entrevista 1, maestro). Al identificar los campos ajenos en las temáticas propias de la extensión, el estudiante observa que "eran compañeros que en lo disciplinar tenían muy buena lectura y en cuanto a la extensión había mucha teoría en ellos pero me parece que les faltaba práctica" (Entrevista 1, maestro).

El descubrimiento de términos y conceptos nuevos por parte de algunos estudiantes genera a su vez, escenas que en sí mismas son de descubrimiento para el grupo todo. Se produce una fractura en la circulación de saberes provocada por el advenimiento de lo sorpresivo e inesperado. En algunas escenas observadas esto queda en evidencia en expresiones que en tal sentido los estudiantes manifiestan, al comprobar por primera vez en un ámbito académico que sus términos discursivos —tan naturalizados en su vida cotidiana-provocan esos efectos. La fractura puede ocurrir como una breve interrupción pero la mayor parte de las veces se manifiesta como una desnaturalización introspectiva en los protagonistas.

Esta desnaturalización de términos y conceptos opera en el seno mismo de la circulación de saberes y particularmente en su capacidad transformadora. El sentido del término "hegemonía" se transforma para quien lo venía utilizando naturalmente en su devenir cotidiano, ante la constatación de sus efectos en la interacción entre pares diversos. La interacción desnaturaliza aunque los indicadores de este fenómeno resulten muy leves para ser observados fácilmente. Sin embargo, hay palabras y gestos, propios de la incredulidad inicial y el descubrimiento posterior, que denotan una nueva relación con el concepto sentido como propio cuando ha sido sometido a miradas externas.

En esa interacción también se pone en juego una especie de evaluación del campo disciplinar específico propio en cuanto a su capacidad de vincularse con otros campos en torno a objetos de estudio comunes. Como hemos visto, esto suele asumirse en términos de interdisciplinariedad y multidisciplinariedad, más allá de las complejidades inherentes a tales conceptos. En general, se trata de evaluaciones críticas del campo disciplinar propio por su limitada apertura a otros campos. En las observaciones se evidencia también que







En este sentido, en las escenas observadas se tiende a la empatía entre pares diversos. Esa empatía se manifiesta en el reconocimiento que cada uno hace del valor de apertura de los campos disciplinares ajenos. El esfuerzo de empatía disciplinar aparece como un signo de la circulación de saberes entre pares asimétricos. Se trata de un movimiento de acercamiento que opera sobre la base de dos componentes: el renunciamiento parcial al campo propio y el reconocimiento del valor del campo ajeno. Como se ha comprobado en las observaciones, ese esfuerzo se transforma en ocasiones en una interacción de elogios mutuos.

5.3.2. Entre la teoría y la práctica

Aparecen aquí algunos rasgos de la dicotomía entre teoría y práctica. ajenidad de los saberes se ve desdoblada en términos de teoría y práctica, de modo tal que puede suceder que una dimensión se la percibe cercana al tiempo que la otra se la percibe lejana. En el testimonio del maestro entrevistado, si bien reconoce que en los campos ajenos no posee teoría, siente que sí tiene nociones prácticas. Estas se perciben como derivadas de la experiencia propia. El ejemplo de la extensión en sus alcances teóricos y prácticos, ilustra muy bien este fenómeno:

> a pesar que eran temas alejados de mi campo disciplinar y debido a la práctica que uno tiene de maestro rural y que la extensión (...), aunque no es lo suyo, la hace, en forma muy atrevida pero la hace, y el diálogo con la gente, como que a veces se me facilitaba más que a ellos. Por ejemplo, en las visitas a las chacras y en el diálogo con los productores, capaz que también porque trabajé mucho con grupos de productores y cooperativas de productores, en ese diálogo los compañeros (...) expresaban que se veía mi facilidad de comunicación con ellos (Entrevista 1, maestro).

La escena representa el reconocimiento del saber ajeno y la búsqueda de empatía en los discursos. El maestro entrevistado reconoce el valor de los saberes teóricos de





sus compañeros y los considera muy "superiores" a los suyos. Pero a su vez expresa que esos compañeros durante los cursos valoraban de él, su saber práctico.

> Tenían la teoría, eran agrónomos, veterinarios, pero ese diálogo, el manejo de los códigos, el lenguaje y los intereses que el productor tiene, en ese caso como que mi trabajo anterior y mi condición de maestro rural, me facilitaba. Ahí llegaba más que ellos, sin tener la teoría que ellos tenían, por supuesto. En eso ellos tenían muchísimo más conocimientos que yo (Entrevista 1, maestro).

La ingeniera agrónoma, sin embargo, también se reconoce en el lugar de la práctica. "Mi ejercicio profesional fue muy a la práctica, a la extensión en conjunto con la gente y muy poca teoría" (Entrevista 3, agrónoma). Por esta razón agrega: "descubrí un mundo nuevo, aprendí muchísimo de los conceptos y hasta de los paradigmas que yo no sabía qué era eso cuando empecé las maestrías" (Entrevista 3, agrónoma).

También para la nutricionista entrevistada las temáticas relacionadas con la extensión rural eran saberes considerados ajenos, tanto en sus alcances teóricos como prácticos. "La extensión rural era una especificidad que la hace diferente a lo que podía venir trabajando en territorio anteriormente y lo que venía estudiando" (Entrevista 2, nutricionista). La ajenidad viene dada no tanto por la extensión sino por la extensión rural y esto se visualiza particularmente en la parte práctica y salidas de campo de algunos cursos. La estudiante dice haberse sentido motivada por "cursos más prácticos que implicaban el encuentro con otros y en estos otros con otros profesionales, con compañeros formados en otras disciplinas" (Entrevista 2, nutricionista).

Para la ingeniera agrónoma entrevistada, sin embargo, los saberes ajenos eran los relacionados con la educación, a pesar de ser ella también docente universitaria. En esto se da un contraste importante con la licenciada en nutrición. Si bien ambas son docentes en la Universidad de la República, en un caso lo educativo y lo didáctico es considerado un campo disciplinar propio y en el otro un campo disciplinar ajeno. También en el discurso de la agrónoma se establece una dicotomía entre teoría y práctica para medir su distancia respecto a los temas tratados:



Limber Santos

eran temas que no conocía pero como estaba incursionando en la educación -cuando empecé con las materias justo estaba (haciendo) educación no formal-, siempre lo hice con educación ambiental, pero obviamente no tenés tanta preocupación, capaz que intuitivamente las hacía las cosas. Después me di cuenta que no eran tan erradas" (Entrevista 3, agrónoma).

La cuestión de los términos aparece en el discurso, dado que se trata de un acercamiento a la dimensión teórica de un campo de saber al que antes sólo se tenía acceso desde la dimensión práctica. "Obviamente, la clase en la universidad ya tiene una responsabilidad, (...) saber hacer el planteo de una planificación de una clase, todas esas cosas que ustedes las recontra saben, pero para mí eran chino, nunca había escuchado hablar de eso" (Entrevista 3, agrónoma). En ese momento aparece el valor de la interacción entre pares distintos: "la interacción, lógicamente, era como que (...) los maestros y los profesores estaban como pasándonos por arriba, pero me encantó también y aprendí mucho de eso" (Entrevista 3, agrónoma).

5.3.3. "Esto es chino básico"

En el curso "Extensión, interdisciplina e integralidad", la lectura de un artículo de Denise Najmanovich²⁵ provoca diferentes sensibilidades lectoras. La química lo manifiesta con esta expresión: "yo hubiera leído la última página" para ir a buscar directamente el concepto de interdisciplina, marcando así las diferencias con los artículos científicos. Se reflexiona sobre las formas diferentes de escribir y expresar ideas. Ella misma, que antes asistía con asombro al uso que todos le daban a la palabra hegemonía, describe su contacto con Spinoza. "Estoy hace tres meses y leo una página por día mientras que leer un artículo científico me lleva veinte minutos". Pero va más allá de la lectura y los lenguajes. Refiere también a la manera cómo se ha tenido que ir acostumbrando a lo que resulta cotidiano y habitual en los extensionistas que vienen de las ciencias sociales: "ir a un barrio y no lograr nada". En este sentido para "el que viene de la rama biológica entrar a lo social supone una deconstrucción. Nunca se logra una fluidez como el que está en el área social desde siempre", agrega (Observación C).

²⁵ Se trata del artículo "Interdisciplina. Artes y riesgos del Arte Dialógico" publicado originalmente en la revista Tramas, de la Asociación Uruguaya de Psicoanálisis.





Más adelante aparece una escena en la que se observan claramente los efectos del contacto de una disciplina con otras. La estudiante química lo relata de este modo: "no tenemos nada (en la propia disciplina) que cuestione la definición de ciencia". Aparece el primer rasgo de cuestionamiento a la ciencia y lo científico en su lectura de Alan Chalmers. "Sería mucho más feliz sin leer a esos autores", dice haciendo alusión al lugar de incomodidad en la que, sin embargo, prefiere ubicarse. "Ayer (por la clase anterior del curso) mencionamos a veinte autores. Llegué a mi casa a buscarlos". Una de las docentes expresa que es válido sentir incomodidad al vincularse con otras disciplinas que no son las propias. La misma estudiante lo reafirma: "esto me ha costado muchos enfrentamientos" (Observación C).

Aparece una referencia al texto "De la mastitis subclínica a las redes sociales: una experiencia interdisciplinaria en el medio rural uruguayo" de Humberto Tommasino, María Noel González Márquez, Valeria Grabino, Leticia Luengo, Gabriela Meerhoff y Carlos Santos. También aparece una referencia a la expresión "la realidad es indisciplinada" del antropólogo Daniel Vidart, razón por la cual es necesario tener una mirada interdisciplinaria. "Si disciplinamos la realidad, estamos haciendo invasión cultural", termina diciendo el profesor coordinador. (Observación C).

En una escena del curso "Metodologías cuantitativas y cualitativas de investigación", los términos "población" y "universo" están sobrevolando como objeto de enseñanza. "Esto es nuevo para mí, es chino básico", señala un estudiante profesor de escuelas agrarias del CETP. Pero, más allá del "chino básico", la profesora sostiene que todos "manejamos criterios metodológicos de base", en un intento de alivianar la carga conceptual y terminológica. A cada estudiante parece proporcionarle dosis de autoestima, considerando que cada uno está avanzando. Y tranquiliza: "que haya complejidad es que hay muchas dimensiones. En los procesos sociales siempre hay muchas dimensiones" (Observación D).

Se avanza hacia la inferencia estadística paramétrica y la inferencia estadística no paramétrica. Se pone énfasis en la necesidad del uso de ponderadores. La doctora en medicina pregunta: "todo lo que hacemos está regido por la investigación, ¿se equivocan las inferencias?". La profesora responde que depende de la dispersión y la movilidad de







Limber Santos

Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rura

las variables. Hay quienes casi no intervienen hoy. Se sigue con teoría de muestras a partir de la idea de población caracterizada por parámetros y probabilidad. Aquí nuevamente hay una barrera, esta vez infranqueable. La propia profesora lo adelanta: "matemática para matemáticos. A nosotros no nos compete", presuponiendo que no había ningún matemático en sala. Pero se advierte a sí misma y pregunta al investigador ubicado en el fondo de la sala: "¿eres tú estadístico?" (Observación E).

Al hablar de muestreo probabilístico (aleatorio) y no probabilístico (no aleatorio) caracteriza a este último como falto de representatividad. Pero es "lo que hacemos siempre, estamos llenos de muestras no probabilísticas, es lo que podemos hacer". "Si pudiera elegir, elegiría una muestra probabilística", agrega, porque a partir de una muestra no probabilística no es posible generalizar ni extrapolar. El muestreo aleatorio simple se aplica a poblaciones homogéneas, pero el muestreo aleatorio estratificado es lo más común en ciencias sociales por trabajar con poblaciones no homogéneas (Observación E).

Todos se terminan centrando en el muestreo no probabilístico donde se establece la cantidad de casos por conveniencia. La profesora establece como consigna que en grupos preparen exposiciones sobre sus proyectos de investigación detectando grados de complementariedad en función de las diferentes disciplinas involucradas (Observación E).

En estas últimas escenas, hay estudiantes que realizan acotaciones técnicas muy específicas porque su formación o su desempeño profesional se lo permiten. Sin embargo, en términos generales y a pesar de la heterogeneidad presente en el aula, cuando los contenidos están más vinculados a las matemáticas, la estadística y las "ciencias duras", el nivel de participación y de circulación de saberes, es más reducido. En cambio, cuando los contenidos tienen que ver con la pedagogía, la didáctica, las ciencias sociales y las humanidades, la circulación de saberes es más intensa y fluida. Aun cuando también en este caso hay estudiantes que dicen estar lejos del término "hegemonía" y de los saberes que están en juego, su participación es más activa, aún desde el lugar de la ignorancia.

Estas escenas nos muestran otro fenómeno: el umbral del universo de circulación de saberes en un ámbito áulico. Por más amplio que parezca ser el espectro de procedencias académicas y de campos disciplinares donde la circulación de saberes tiene lugar, hay algo







el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

que queda por fuera. Ese umbral parece brindar seguridad a todos, a modo de resguardo de autocontención. Cuando la docente expresa "matemática para matemáticos. A nosotros no nos compete" está haciendo visible el umbral, el límite de la circulación de saberes, dando seguridad a los estudiantes de no introducirse en un terreno desconocido para todos y sin referencias para sostenerse.

Este umbral funciona como el cinturón antifalsación de Imre Lakatos (Chalmers, 1997). Supone un acuerdo o complicidad entre los estudiantes y entre éstos y el docente. De forma más o menos explícita, el acuerdo deriva en un reaseguro para que la dinámica áulica no se salga de control. Este mecanismo brinda una percepción ilusoria de seguridad y estabilidad, alentando la participación y promoviendo la confianza mutua.

5.4. La percepción de la diversidad

La diversidad, una vez más, puede explicar buena parte de la percepción que los estudiantes tienen sobre la distancia entre sus propios saberes y los que encontraron en los cursos de la maestría. De hecho, la enorme mayoría de ellos (94,7%) dicen haber percibido esa diversidad del aula en cuanto a las procedencias disciplinarias, mientras que







solo 5,3% (un caso) dice que "tal vez" lo haya percibido, al tiempo que nadie dice no haberla percibido en absoluto.

En cuanto a los aspectos cotidianos de los cursos donde se podía advertir más claramente esa diversidad, se citan con frecuencia los trabajos e intercambios grupales, las intervenciones de los compañeros y los intercambios fuera de las aulas. También se mencionan los objetivos comunes trazados en torno a diferentes disciplinas, las preguntas planteadas, las formas de analizar las distintas situaciones, los trabajos finales de los cursos, el cuestionamiento de los enfoques, las discusiones planteadas en clase y los trabajos en común realizados durante las salidas (en los cursos de extensión). La diversidad se hacía notar además "en el lenguaje, los saberes profundizados por cada uno y por la forma de conducirse dentro y fuera del aula" (maestro A), "en los intercambios en las clases, en la información que se manejaba, lo que demostraba la formación teórica disciplinar diversa" (maestro B).

En otros testimonios se amplían estas ideas acerca de las evidencias cotidianas de la diversidad. "Las intervenciones de muchos compañeros eran bien diferentes a las que hubiera hecho yo, ahí se notaba que venían de otros ámbitos" (veterinario D). En otro relato se da cuenta que esa diversidad se podía percibir

en la diferencia de saberes y en la fortaleza de experiencias que traían consigo los que venían de la práctica rural, ya fueran maestros o técnicos insertos en la comunidad agraria... (Esto implicó) percatarme de la escasez de discusión filosófica y social que conlleva la formación veterinaria (veterinario E).

En otro caso esa evidencia se percibía "en cómo se abordaban los temas tratados en clase, la participación de los compañeros dejaban ver sus formaciones anteriores, si era agrónomo, veterinario, maestro o productor" (artista).

También los desafíos y dificultades aparecen como evidencias de la diversidad. Es así que ésta se notaba en las "intervenciones y sus perspectivas disciplinares, en algunos casos en la dificultad para poder entender los contenidos, en el diálogo e intercambio con las personas que participaban en lo informal o en las instancias de integración propuestas





Limber Santos

por los docentes" (psicólogo B). Aparece también un discurso que directamente desestima la diversidad como un valor: "la diversidad de disciplinas no fue muy enriquecedora. No me parecía que odontólogos tuvieran que tomar esos cursos" (agrónomo C).

En el marco del curso "Alineamiento constructivo: enseñanza-aprendizajeevaluación. Los vínculos entre las enseñanzas y los aprendizajes", ya desde el momento inicial de presentación de todos los estudiantes, queda en evidencia la fuerte diversidad con una mayoría marcada por las docentes de la Facultad de Enfermería. En ese marco de presentación, una de las estudiantes se define y establece a modo de advertencia: "soy veterinaria, no entiendo de educación...". Ante este escenario, la profesora se ve forzada a hacer una advertencia propia: "éste no es un curso para enfermería o veterinaria, se trata de aportes básicos". Aparece aquí la idea de un curso de carácter general o propedéutico en el que el grado de especificidad en el tratamiento de los temas no debería dificultar el diálogo y el aprendizaje (Observación A).

En este sentido, la expresión "ámbito de bajo riesgo" aparece como señal de garantía mínima de resguardo ante la eventual no pertinencia de un estudiante en un entorno disciplinar que no le es familiar. El referido bajo riesgo opera para la médica veterinaria que no entiende de educación por ser lo educativo el eje principal de este curso en particular. Se presenta como un ámbito de bajo riesgo para un grupo con "diversidad de procedencias" y que en buena medida no se conocen entre sí. "Cada uno puede hablar y saber que va a ser respetado", es la consigna de la profesora que alimenta este pretendido clima (Observación A).

Una estudiante maestra habla de las aulas diversas para hacer los puentes, diversificar la enseñanza para ayudar, "para hacer que todos hagan contacto", refiriéndose siempre a aulas con niños. La profesora responde que en el caso de los adultos sucede lo mismo y se pregunta: "¿la evaluación tendría que ser para todos igual?" Una estudiante toma la pregunta como afirmación y agrega que a un alumno con dislexia "lo tenés que evaluar distinto". El diálogo deriva en las diferentes formas de llegar a la meta y de qué manera la evaluación está desalineada con este principio. Otro estudiante agrega que las maneras de evaluar sigue un protocolo en función de un estudiante estándar "que no existe" (Observación A).



Se instala el tema de los exámenes como forma única de evaluación, cuestionándose por parte de los estudiantes la instancia puntual y formal que supone. Se preguntan el porqué del "les voy a poner una prueba" o la existencia del "escrito sorpresa". Una vez más, parece pesar en estos comentarios su rol actual de profesores pero también y sobre todo la propia experiencia como estudiantes (Observación A).

En una de las instancias del curso "Extensión, interdisciplina e integralidad" en el interior del país, una estudiante licenciada en psicología relata su experiencia como estudiante de grado refiriéndose a un trabajo interdisciplinario realizado. "Es lo ideal", sostiene. "En Psicología nos enseñan a trabajar en grupos y grupos focales. Un psicólogo nuevo todos los días", agrega. Las profesoras despliegan la estrategia de acompañar la descripción con preguntas, estableciéndose un nuevo diálogo. "Me encanta trabajar en equipo y ser parte de un equipo", finaliza (Observación C).

En el curso "Metodologías cuantitativas y cualitativas de investigación", a partir de la noción de población y a pedido de la profesora, cada estudiante describe los universos de estudio de su proyecto de investigación: "perros con dolor oncológico", "mujeres rurales de 30 a 60 años de Tacuarembó", "docentes y estudiantes de ciclo básico de escuela agraria", "niños, niñas y maestros de escuela rural", "bovinos lecheros en dos tambos de Florida", "egresados de la Facultad de Veterinaria en 2016 y 2017", "caninos en dos grupos, con antibióticos y sin antibióticos", "comunidades de dos escuelas rurales egresadas de un proyecto departamental en Flores". En este panorama está manifestada la diversidad del grupo en cuanto a sus identidades disciplinares (Observación D).

En ejercicios como el anterior donde cada estudiante se refiere a sus propios proyectos de investigación, muy claramente aparece expuesta la diversidad de formaciones, procedencias e intereses. En esos momentos es cuando la circulación de saberes adquiere un ingrediente de extrañamiento mutuo que el docente se ve forzado a moderar. Con frecuencia, ese tipo de circulación de saberes no profundiza sino en aspectos procedimentales, metodológicos e instrumentales, propios de un curso de investigación como el del ejemplo.





Circulación de saberes en aulas diversas:

En otras ocasiones, los contenidos que mejor asumen el papel de canalizadores de la diversidad son los relacionados con lo educativo. En las observaciones realizadas, casi todos los estudiantes, sin importar su inscripción disciplinar específica, parecen tener algo para decir respecto a lo educativo. Ese tipo de saberes une a los pares diversos y los convoca en un lugar de confluencia, aun cuando en su esencia técnica más sofisticada, quienes no son de la disciplina advierten sobre su propia carencia. Pero se trata de una carencia que habilita a la circulación, habilitación que difícilmente se produzca en una clase de Cálculo I de la Facultad de Ingeniería si la carencia es de las mínimas nociones de matemática.

La circulación de saberes entre estudiantes muy diversos como los que aquí se describen, adquiere otras características particulares cuando el objeto de estudio tiene que ver con la educación. Con frecuencia el término diversidad aparece asociado al aprendizaje, a la conformación de los grupos que aprenden y a los saberes disciplinares puestos en juego en el abordaje de los problemas. A veces, como en el caso que se describió, en una actitud intelectual autorreferencial, el propio grupo se pone de ejemplo de diversidad, el propio grupo es el experimento. Aparecen allí referencias indirectas o directas a la circulación de saberes entre pares diversos en el marco de un grupo signado por esa misma diversidad a la que se hace referencia.

La percepción de la diversidad áulica tiene un componente individual. Como se pudo ver, casi el 95% de los estudiantes encuestados dicen haber percibido esa diversidad durante los cursos. Es un factor que está presente, se percibe y se lo hace formar parte de muchos discursos en las interacciones.

La circulación de saberes entre pares asimétricos de grupos como los observados también está marcada por la conciencia colectiva de la heterogeneidad. Es ésta una característica que la Didáctica Multigrado atribuye a la circulación de saberes en la enseñanza universitaria. Mientras que en otros niveles, la heterogeneidad de los grupos que aprenden puede pasar desapercibida para los aprendientes, en el nivel superior esto no suele ocurrir. La cercanía del ámbito de enseñanza con el de producción, la deriva del saber aprendido al saber divulgado y la difusa frontera entre sujeto y objeto de aprendizaje, hace que la heterogeneidad del grupo sea en sí misma un objeto de conocimiento. En este



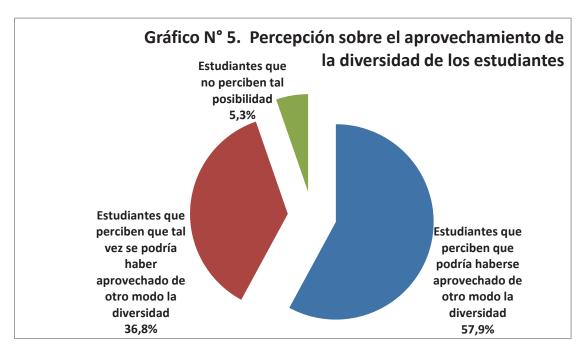




sentido, son frecuentes las escenas en las que se pone al propio grupo diverso como ejemplo de los problemas de enseñanza y de aprendizaje que se están considerando.

5.5. El potencial de la diversidad

Como derivación de las dinámicas de enseñanza en relación a la diversidad, la mayoría de los estudiantes (57,9%) piensa que podría aprovecharse de otro modo la existencia de estudiantes de diversa procedencia disciplinar en posgrados como éste. Un 36,8% piensa que "tal vez" podría aprovecharse de otra manera mientras que el 5,3% expresa que no podría suceder tal posibilidad.



Fuente: elaboración propia

Cuando se les consulta acerca de las maneras de mejorar la integración de disciplinas en un posgrado como esta maestría, surgen diversas propuestas. Algunas posturas se muestran particularmente críticas:

creo que primero tiene que haber una construcción desde la docencia en su integración interdisciplinar y el objeto de la maestría. Por otro lado, creo que no debería replicar lo que ya existe, justamente sesgado; las propuestas





de extensión de la propia UdelaR, sociología y agronomía por un lado, psicología y otras por otro; cuando compartimos campos de trabajo (psicólogo B).

A esta mirada estructural vinculada con la impronta universitaria, se agrega un elemento propio de las dinámicas áulicas y que se lee como manifestación de lo anterior: "como 'nombramos' a los conceptos hacen que parezcan diferentes cuando no lo son" (psicólogo B). Las miradas críticas se completan con una observación acerca del tiempo. "(Se necesita) más tiempo, no hay tiempo para leer los distintos materiales" (veterinario C).

Un primer conjunto de propuestas de los estudiantes se refiere a aspectos procedimentales y metodológicos. Se propone la integración de equipos docentes para el diseño y abordaje de las propuestas educativas a través de "metodologías de enseñanza que favorezcan la interacción entre los estudiantes y el abordaje en territorio" (nutricionista B). Se propone asimismo profundizar la integración de las disciplinas a través de trabajos grupales "que puedan trascender los cursos, quizá alguna experiencia 'práctica' a lo largo de un determinado período donde integrantes del grupo de distintas disciplinas realicen una 'intervención' en algún lugar" (agrónomo A).

Los trabajos grupales son muy bien vistos por parte de los estudiantes y varios de ellos solicitan reforzarlos en su cantidad y sentido integrador. Un estudiante plantea que la interdisciplina sea una condición de los trabajos grupales, a través de "trabajos presentados por disciplinas y discutiéndolos en forma interdisciplinaria (e) induciendo la elaboración de trabajos multidisciplinarios para luego abordar su evaluación en forma interdisciplinaria" (agrónomo B). Dentro de las propuestas de más trabajos grupales se menciona el trabajo en talleres, materiales de lectura que tomen todas las disciplinas para el posterior intercambio grupal y "con enfoques desde las diferentes ciencias, para abrir el espectro" (maestro B). En un caso, el estudiante plantea la búsqueda de la integración disciplinar a través de "más presentaciones en particular de cada disciplina" (veterinario G). Otro estudiante plantea que se realice mayor cantidad de presentaciones conjuntas de compañeros de diferentes disciplinas con el "aporte específico de los compañeros del curso a los temas planteados por los docentes, ejemplo socióloga, especialista en ciencias de la educación, periodista, etc., que pudiera aportar a los temas tratados" (veterinario B).





Circulación de saberes en aulas diversas:

Un segundo conjunto de propuestas de los estudiantes se refiere a aspectos de contenido. "Trataría de buscar un eje en común. Que los estudiantes trabajen el tema de la tesis desde el inicio y se socialice en el colectivo de manera que se puedan ir aplicando los conocimientos adquiridos" (agrónomo C). Otro estudiante plantea la necesidad de más cursos de nivelación para quienes provienen del área agraria "en aspectos de las ciencias sociales, los compañeros del área agraria frecuentemente mencionaban sus falencias en ese campo" (periodista). En este mismo sentido, se plantea también "pensar en algo nivelador introductorio para los que no venimos de ciencias sociales, no tiene por qué ser bibliográfico puro" (veterinario E). Finalmente se plantea tener en cuenta la "educación y la extensión urbana también, (...) una línea estratégica de conciencia agropecuaria que no separe el campo de la ciudad" (veterinario A).

El curso "Extensión, interdisciplina e integralidad" tiene varios docentes y todos interactúan a su turno o en el marco del devenir dialógico. Al comienzo de la clase se les pide a los estudiantes que den cuenta de la interdisciplina con "una palabrita que la defina". Aparecen términos como "trabajo en equipo", "integración", "complejidad", "varias disciplinas", "complementariedad" y "abertura". Un estudiante complementa con la idea de "visión amplia". Es un intercambio que se produce en forma espontánea a partir de la consigna inicial, aunque el equipo de docentes incentiva con un "si se les ocurre alguna otra..." (Observación C).

A partir de entonces se dispara una batería de preguntas, una principal y varias asociadas: "las prácticas que realizamos, ¿son interdisciplinarias? ¿qué concepto tenemos de la interdisciplinariedad? ¿las manejamos en nuestros equipos? ¿se trabaja con estudiantes? ¿desde qué abordaje?" Esto provoca al comienzo un silencio absoluto. Nadie responde. La estudiante veterinaria, directora de UTU agraria comienza respondiendo que "sí trabajamos en interdisciplina", aunque de inmediato se corrige: "en realidad es multidisciplina". Narra la realidad de su institución con docentes egresados y provenientes de diferentes lugares. Describe el trabajo en equipo que desarrollan a partir de los proyectos institucionales aunque sentencia que esa forma de trabajar "es una necesidad para nosotros y una imposición para otros" (Observación C).



Su intervención es larga y clara. Va a su propia historia personal: "me resulta fácil comentarlo por la experiencia y la formación". Una de las profesoras ejerce de interlocutora y va direccionando la descripción de la estudiante a través de algunas preguntas: "¿es una imposición?", a lo que la estudiante responde: "se da naturalmente pero para algunos (docentes) sí es una imposición". El diálogo se hace sostenido. Cuando finaliza se produce un silencio. "Alguien más que se anime..." interpela la profesora (Observación C).

En estos últimos testimonios se observa una fuerte valoración positiva de la diversidad. Sin embargo, cuando el tema concreto es la posibilidad de la interdisciplinariedad, los estudiantes tienden a ser más cautos, citando experiencias interesantes pero limitadas en cuanto a la consecución de ese logro. Es un logro que se visualiza como desafiante, dado que prevalece una fuerte exigencia de requisitos para que se pueda hablar de verdadera interdisciplinariedad. Más allá de la diversidad de los estudiantes, estas consideraciones no sufren demasiadas variaciones.

La experiencia docente de buena parte de los estudiantes les posibilita evaluar el potencial de la diversidad, tanto desde la perspectiva de su propio aprendizaje como, inevitablemente, desde la perspectiva de la enseñanza. Por esa razón, cuando se les consulta, ofrecen un conjunto amplio de posibilidades para aprovechar de mejor manera el potencial de la diversidad. La mayoría sospecha que hay allí oportunidades de enseñanza no del todo aprovechadas, aunque se trata de una percepción fuertemente alimentada por discursos pertenecientes a un deber ser pedagógico. En efecto, esto sucede con la asignación de un fuerte valor a las actividades grupales, aunque se visualiza que la debilidad siempre radica en la escasa experiencia en el desarrollo de tareas verdaderamente interdisciplinares.

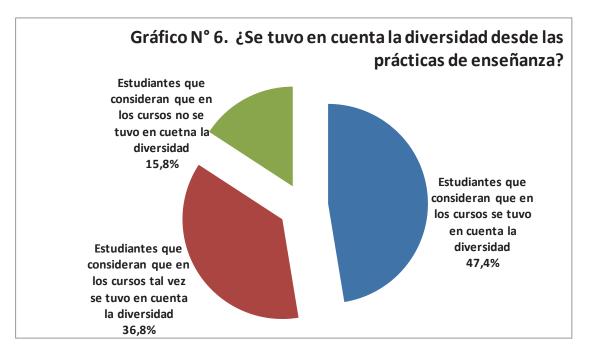
En este sentido, los estudiantes se muestran interesados en aportar aspectos de contenido para aprovechar el potencial de la diversidad. Como vemos, aparece allí la búsqueda de ejes comunes así como de cursos de nivelación cruzados para estudiantes de distintos perfiles. Por lo tanto, aunque la diversidad es concebida como un beneficio adicional para la circulación de saberes, se perciben insuficiencias y debilidades en su abordaje desde las prácticas de enseñanza durante los cursos.





5.6. Las prácticas de enseñanza

En relación a las prácticas de enseñanza desarrolladas en los cursos desde los profesores o desde la organización de la maestría, el 47,4% de los estudiantes percibe que en los cursos se tuvo en cuenta la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, ante esa pregunta, el 36,8% no mostró tanta seguridad al respecto y respondió "tal vez" y el 15,8% respondió que no lo notó en absoluto.



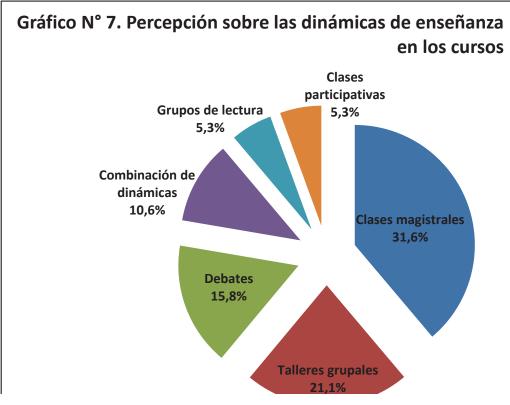
Fuente: elaboración propia

Según la percepción de los estudiantes, las dinámicas de enseñanza mayormente utilizada en los cursos a los que asistieron fueron las clases magistrales (31,6%) seguido de los talleres grupales (21,1%) y de los debates (15,8%). La combinación de clases magistrales con talleres grupales fue reportada por un estudiante (5,3%) mientras que otro (5,3%) lo reportó como una combinación en la que "si bien la clase era mayoritariamente llevada por el docente, se alentaba la participación y se proponían algunas actividades en pequeños grupos". Otras modalidades reportadas fueron los grupos de lectura (5,3%), las clases participativas (5,3%), las "clases expositivas muy participativas" (5,3%) y "todo lo anterior con predominio de clases magistrales aunque en éstas se solía promover el debate y el intercambio" (5%). Como se puede ver, el protagonismo directo del docente y la





dinámica de la clase magistral está presente en casi todas las respuestas, con una fuerte diversidad de manifestaciones y matices.



Fuente: elaboración propia

Cuando se les consultó a los estudiantes sobre los dispositivos que los profesores utilizaban en las clases para dar cuenta de la diversidad, las respuestas fueron diversas. Fueron mencionadas las metodologías que permitían la participación de los estudiantes pero también las formas de evaluar, dado que la mayoría de los cursos se evaluaron a través de trabajos grupales. "La promoción de trabajo grupal durante los cursos permitió el análisis multidisciplinar de las experiencias. La salida de campo del curso de extensión también permitió el enriquecimiento de los distintos aportes" (agrónomo A). En este sentido un estudiante reconoce que en los grupos se trataba de mezclar a estudiantes diversos pero "no sé qué tan intencional era" (artista) ese procedimiento.

También se menciona la amplitud de la bibliografía proporcionada por los profesores así como presentaciones en clase que iban desde los aspectos básicos de un tema hasta los de mayor profundidad. Una manifestación de este movimiento de parte de los profesores fue "dirigirse a los que estaban más 'empapados' en el asunto y luego al resto" (veterinario D). Como dispositivos didácticos concretos se enumeran los talleres,



los diálogos y los grupos de discusión, promoviendo una perspectiva multidisciplinaria. En algunos testimonios se describe el "conocimiento cabal de procedencia de (las) disciplinas de (los) estudiantes" (veterinario E) dando pie a que se vertieran las diferentes miradas, pero claramente esta no es una opinión generalizada. De todos modos, en otro testimonio un estudiante señala que los profesores se interesaban por "nuestro origen" y al momento de formar los equipos en los talleres "procuraban que hubiese diferentes miradas" (maestro A). Además, eran tomadas en consideración las experiencias de cada estudiante, "tanto en los trabajos grupales como en los debates" (nutricionista A).

"Al inicio del curso (se generaba) un espacio de presentación de los estudiantes y luego (se retomaban) esas procedencias con ejemplos (en el) esfuerzo por lograr la interacción con las disciplinas" (nutricionista B).

Los estudiantes tienden a percibir que el tratamiento desde la enseñanza de los saberes cercanos a su campo disciplinar específico, fue superficial durante los cursos de la maestría. Para el maestro y la licenciada en nutrición entrevistados, esto resultó evidente en el tratamiento de los temas de educación y didáctica. En ambos casos, lo educativo y lo didáctico son percibidos como campos propios y cercanos, en el caso del maestro por su desempeño profesional en educación primaria y en el caso de la licenciada en nutrición por su calidad de docente universitaria. Para el maestro, la apreciación tiene dos caras: la que surge al tener en cuenta los demás estudiantes de los cursos y la que surge de la experiencia propia. Respecto de la primera, los temas de educación resultaron

poco claros pensando en la gente que no tiene idea de didáctica o análisis de prácticas de enseñanza (...) No había una profundización secuenciada de los temas (por lo que) me quedó la impresión que la gente que no tenía ni idea no fue mucho lo que asimiló y lo que aprendió (Entrevista 1, maestro).

Pero esa percepción no es muy diferente cuando se formula en relación a sí mismo: "en lo personal, no me aportó demasiado más que algunos términos, algunos conceptos un poco diferentes a lo que uno venía tratando, fundamentalmente algún tema de evaluación o algún tema de análisis de prácticas de enseñanza" (Entrevista 1, maestro).



La licenciada en nutrición entrevistada realiza como movimiento intelectual dejar de lado su propio campo disciplinar específico relacionado con la alimentación y la nutrición. Ubicándose en la maestría elegida y en un juego de expectativas previas, asume que en este caso lo específico tiene que ver con la educación y la didáctica.

Yo no elegí esta maestría por pertenecer a ese campo disciplinar (la nutrición) o porque pensara que me iba a aportar algo en ese campo disciplinar. (...) Pienso más en el campo disciplinar que tiene que ver con lo educativo (por) ser docente universitaria y como tal no tener formación para ejercer la docencia (Entrevista 2, nutricionista).

En el juego de expectativas previas respecto a lo educativo, la entrevistada sostiene que no encontró lo que esperaba.

Cuando yo elegí esta maestría y decía Educación y Extensión Rural yo pensaba que la educación tenía más que ver con el ámbito rural y en realidad me encontré con una propuesta educativa y metodológica que tenía más que ver con el campo de la enseñanza universitaria, llevado a las ciencias agrarias pensado para agronomía o veterinaria (Entrevista 2, nutricionista).

De ahí que la estudiante entrevistada considere que el tratamiento de los temas educativos fue "panorámico", "diluido" y con pocas posibilidades de profundización. Sin embargo, en un ejercicio de objetivación, relativiza su apreciación en función de la diversidad del grupo: "noté que algunos estudiantes estaban más alejados que otros del tema, había como una heterogeneidad. Los docentes tal vez tuvieron en cuenta esta diversidad del grupo a la hora de trabajar los temas" (Entrevista 2, nutricionista). El ejemplo es elocuente: durante un curso "en un momento se abordó la temática de evaluación (y) me pasó que hice un aporte pero que para mí era muy banal y el profesor lo tomó con una relevancia y pidió citar ese ejemplo en otros cursos" (Entrevista 2, nutricionista).

Si bien para ella el abordaje de estos campos no colmó las expectativas, reconoce que quizá sí lo hizo en otros estudiantes y que haya sido una estrategia docente de llegar a todos a pesar de las diferencias. Este extremo fue visualizado en alguna de las sesiones de observación. De hecho, para la estudiante ingeniera agrónoma entrevistada, la percepción





es muy diferente. Para ella "las clases que eran de educación y que no eran de mi tema, en general eran excelentes (...) me encantó todo lo que hicimos con las de didáctica, esas me gustaron mucho" (Entrevista 3, agrónoma).

En el discurso de la licenciada en nutrición, lo anterior entra en tensión con su propia percepción de insuficiencia en la consideración de la diversidad. Cita el ejemplo del análisis de las prácticas de enseñanza que se hizo en uno de los cursos donde "claramente" se trataba de las prácticas de enseñanza a nivel universitario. "Y entiendo que acá había compañeros que no eran docentes universitarios, por lo que me parece que no se tuvo en cuenta la diversidad, la heterogeneidad y la demanda que podía haber de los participantes del grupo" (Entrevista 2, nutricionista). En el ejercicio de desprenderse de su situación personal, acota: "más allá que (...) como docente universitaria, esto me podría servir, no fue por lo cual elegí la maestría" (Entrevista 2, nutricionista).

Para la ingeniera agrónoma entrevistada, los saberes considerados propios están vinculados a las temáticas ambientales, desarrollo y formulación de proyectos. En este caso, la estudiante valoró sobremanera algunos cursos de estas temáticas, mientras que otros los consideró débiles o insuficientes en su abordaje. La estudiante formula una clara distinción de las dos grandes áreas de saberes específicos y sus efectos en las dinámicas áulicas:

El planteo de los profesores bien, y las respuestas de los estudiantes diversos también que, aunque son temáticas que de pronto no todos manejan, siempre se pudo hacer una interesante interacción que enriqueció siempre las clases. No sé si se sintió fuertemente el hecho de tener poco conocimiento sobre las disciplinas que no eran de educación. Porque eso (es) lo que puedo dividir gruesamente de los participantes. Había mucha gente de la docencia y mucha gente que estaba vinculada a la producción o al desarrollo. Me parece que en las materias que no se trataban de educación hubo buen feedback, enriquecedor y no me pareció que hubiera una falta importante de comprensión por parte de estudiantes que venían de otro lado (Entrevista 3, agrónoma).

Desde la percepción de los estudiantes, la circulación de saberes se produce como efecto de una acción docente directa dado el carácter preponderante de las clases





magistrales.²⁶ Éstas no necesariamente se visualizan como una debilidad dado que con frecuencia es referenciada como provocadora del debate y el intercambio, pero claramente, como ya vimos antes, no parece ser suficiente. Al parecer, esto está relacionado con una alta expectativa por lo que la diversidad puede ofrecer para la enseñanza, expectativa que eleva fuertemente las exigencias a los procesos de enseñanza.

Para la estudiante ingeniera agrónoma entrevistada, faltaron instancias de trabajo en subgrupos y hubo instancias en las que las clases magistrales se manifestaron en su versión más contraria a la motivación y comprensión de parte de los estudiantes. Cita el ejemplo de un curso donde el docente "pasó dos o tres días dando clases de cuatro horas sin parar, sin diapo, hablando todo el tiempo (...) Para nosotros fue realmente pesado tener que escuchar cuatro horas de videoconferencia así" (Entrevista 3, agrónoma).

Precisamente, para muchos estudiantes del interior fue posible el seguimiento de los cursos por videoconferencia. La ingeniera agrónoma valoró el hecho como "una gran oportunidad que nos permitió y nos permite hacer un posgrado a la gente que vive lejos de Montevideo" (Entrevista 3, agrónoma). Pero la propia estudiante señala dos problemas al respecto. En primer lugar, la falta de experiencia de algunos docentes en el uso de la herramienta ya que "varias veces tenías que recordarles que vos estabas ahí" (Entrevista 3, agrónoma). En segundo lugar, las distorsiones, interferencias y distracciones del propio grupo de estudiantes que recibe el curso a través de la videoconferencia: "didácticamente no es lo mismo (que) recibir la clase con un profesor que te está hablando al lado" (Entrevista 3, agrónoma).

²⁶ En algunos cursos de la Maestría en Educación y Extensión Rural se aborda la existencia de una didáctica universitaria como una extrapolación de didácticas pensadas para otros niveles educativos. En este escenario, la "buena enseñanza" suele estar identificada con el uso adecuado de las tecnologías, la negación de la clase magistral y el uso de alternativas dialógicas y grupales. Sin embargo, para ilustrar la complejidad de una didáctica universitaria en sus especificidades técnicas y epistemológicas, véase un pasaje de un informe de observación de una clase universitaria, surgida de un portafolio presentado por un estudiante al curso de Didáctica de las Ciencias Agrarias y que se puede consultar en el Anexo C.





5.6.1. El campo y la vaca

Cumpliendo con el principio de localización espacial en el aula y quizá de una especie de práctica de seguridad por afinidad, las maestrandas de la Facultad de Enfermería se sentaban todas juntas en el fondo del salón durante el curso "Alineamiento constructivo: enseñanza-aprendizaje-evaluación. Los vínculos entre las enseñanzas y los aprendizajes". La profesora tranquiliza las ansiedades por la temática del curso, para la mayoría ajena a lo directamente familiar: "todos saben de aprendizaje superficial y aprendizaje profundo". En este momento los guiños hacia las disciplinas presentes son constantes, entre profesora y estudiantes y entre los estudiantes, en un juego donde el humor se hace muy presente. Tomando como referencia a Biggs la profesora se refiere a la "calidad del aprendizaje universitario", hay referencias a los "primeros auxilios" y de "preparar el terreno para plantar la semilla y que crezca" como metáfora sanitaria y agraria respectivamente (Observación A).

La profesora muestra una diapositiva con un diagrama en espiral sobre los temas del curso. La estudiante maestra lo identifica como la "tríada docente" y aparecen las ideas de "contexto" para dar cuenta de lo que rodea a esa tríada y de "aula más allá de las cuatro paredes de un salón". Esto es identificado como el "campo y la vaca" por los estudiantes veterinarios. La idea de aula remite a la masividad de estudiantes en los cursos apareciendo un factor de relativismo según disciplinas: "en el laboratorio de bioquímica 10 estudiantes eran una multitud" (Observación A).

A partir de los comentarios que van apareciendo, las referencias a la diversidad vuelven a aparecer de parte de la profesora: "cada uno viene cargado de mochilas distintas" en una "polifonía de voces", y de una estudiante: "cada uno tiene sus implícitos". Se vive en el aula un cierto grado de concientización acerca del fenómeno por el grado alto de explicitación que se hace una y otra vez (Observación A).

El lenguaje audiovisual parece democratizar el acceso al conocimiento en este escenario, sobre todo cuando se muestran escenas de una película. La profesora elige





algunas de "El espejo tiene dos caras"²⁷ para dar cuenta que lo pedagógico es todo en cuanto a las formas de enseñanza y va más allá de los contenidos. Se hace referencia al libro "Lo que hacen los mejores profesores universitarios" de Ken Bain²⁸, dado que el lugar del docente universitario es el lugar en el que se siente identificada la mayoría. Aún desde allí, la mayoría de la clase ve ese lugar en el marco de un "modelo transmisivo y rígido". Ante la enumeración de los modelos de Biggs, la expresión que aparece es: "si habrá…" En este punto aflora el pasado de estudiante universitario o de formación docente de cada uno y el recuerdo del tipo de docentes que tuvieron (Observación A).

Ante ese pasado estudiantil de alumno "receptáculo" y "repetidor" se termina describiendo una especie de caricatura lineal de un modelo pedagógico a través de los testimonios. La profesora refuerza esa idea hablando de la tendencia a "formar creyentes laicos" y no dejar introducir la "duda razonable". "Lo que la comunidad científica no reconoce no es objeto de enseñanza", agrega. A esto otra estudiante expresa sin embargo: "no siempre lo que la ciencia avanza es lo que interesa". "Se me escapa lo de aprendizaje superficial y profundo", vuelca en este diálogo una estudiante geóloga, como un sacudón de realidad en el devenir de un debate ya demasiado específico. Fue como un repentino traer a tierra un intercambio que, si bien para algunos estaba naturalizado, para esta estudiante claramente no lo estaba. Es revelador y sintomático cómo aparece esta expresión de esta manera, dos horas después que la profesora había presupuesto que todos sabían "de aprendizaje superficial y de aprendizaje profundo". Esta salida anima a otro estudiante a reafirmar que "queda la duda", ante lo cual la profesora deja el tema abierto, seguramente para ser retomado en otra instancia del curso, con más elementos (Observación A).

Naturalmente, tratándose de enseñanza universitaria aparece la aparente dicotomía entre investigar y enseñar, además de las distancias entre el deber y el ser en el ejercicio docente. Aparecen menciones al modelo constructivista de Bain, el sujeto y su relación con el saber y el conocimiento como interacción constante que se teje en redes. "Estos temas parecen sencillos pero son muy complejos" advierte la profesora, quizá previendo nuevos puntos de incomodidad o perplejidad, quizá advirtiendo sobre lecturas demasiado

²⁸ Véase el libro "Lo que hacen los mejores profesores universitarios" (Bain, 2007).





²⁷ Véase la película "The mirror has two faces" (Estados Unidos, 1996), dirigida por Barbra Streisand.

superficiales o apresuradas basadas casi en el sentido común. En este aspecto hay una defensa de la especificidad pedagógica haciendo notar que tiene notas definitorias de la disciplina propias e identitarias. Pero hay además una necesidad de hacer notar que, en definitiva, se trata de asuntos cotidianos que todos vivimos o hemos vivido en las aulas (Observación A).

Una estudiante plantea que los profesores universitarios no tuvieron pedagogía, "no aprendieron a enseñar", "yo voy a enseñar lo dice cualquiera". Una compañera señala al respecto que debería ser obligatorio tener "cursos de formación docente en la Universidad". Al respecto una directora de UTU relata la experiencia de trabajar en equipo en esa institución marcando algunas diferencias con educación secundaria (Observación A).

En la segunda clase del curso se retoman algunos tópicos de discusión sobre enseñanza y aprendizaje a partir de la pregunta "¿buena enseñanza sin aprendizajes?" retomando la cuestión del aprendizaje superficial y el aprendizaje profundo. Las estudiantes veterinarias evocan el caso de la asignatura de estadística durante la carrera. Aparece en el relato el afán por salvar el examen y cómo esto genera una necesidad de aprendizaje exitoso que no es otra cosa que una variante de aprendizaje superficial. La evaluación tiene más fuerza que la enseñanza, de ahí que el aprendizaje se vuelva superficial. Las estudiantes dan cuenta en este marco de alumnos con "cero interés por el conocimiento". Ante esto la profesora, en un intento por alejar el diálogo de los lugares comunes, responde: "para afirmaciones tan categóricas hay que investigar primero". De todos modos, una estudiante arquitecta dice ser docente de un grupo de 350 alumnos donde al examen teórico sólo se presentan 40 o el 50%: "no saben para qué están ahí" (Observación B).

Este devenir es interrumpido por la estudiante maestra que, en referencia a las intervenciones docentes, se pregunta: "¿hemos leído nuestras prácticas?" e introduce el término "metacognición". Introduce la necesidad de una mirada pedagógica a partir de la pregunta "¿qué hice yo como docente?" La estudiante arquitecta cuestiona las preguntas de los exámenes y el entrenamiento de los alumnos para ellas. "Una pregunta razonada





descoloca" y "los estudiantes no vienen para que los hagan pensar", son algunos de sus comentarios (Observación B).

Los estudiantes del curso son, en su mayoría, docentes en cursos de grado. Desde ese lugar ven lo educativo y opinan, más allá de la diversidad de procedencias disciplinares. En este marco, cuando sobrevienen momentos de evaluación o exposición, internalizan plenamente su rol de estudiantes. Cuando la profesora explica cómo será la evaluación del curso surgen dudas, consultas, actitudes y gestos que denotan nerviosismo, murmullo generalizado y ansiedad. Los docentes cumpliendo el rol de estudiantes aparece como un fenómeno digno de ser analizado, ya que se muestran sin estar exentos en lo más mínimo de las angustias propias de cualquier estudiante. La profesora, al darse cuenta del clima de ansiedad generado por la evaluación del curso, manifiesta: "que nadie deje el curso por esas tonterías" (Observación B). Pero al parecer, todos saben que no se trata de tonterías.

En el momento de formar grupos para trabajar durante el curso y de cara a exponer ante todo el grupo en la siguiente clase, la conformación de estudiantes con diversa procedencia disciplinar se hace más evidente por una cuestión de escala. En el marco de unas relaciones interactivas más directas e inevitables la diversidad se manifiesta de manera más contundente (Observación B).

Como ya se ha visto antes, hay escenas donde muy claramente se pone en evidencia de forma explícita la diversidad del grupo y se condiciona intencionalmente la circulación de saberes. La expresión "polifonía" para dar cuenta de las "mochilas distintas" con que cada uno viene cargado, en palabras de una profesora en uno de los cursos observados, es una muestra de ello. En este y otros casos, se expone como forma de bajar niveles de ansiedad y de riesgos ante lo desconocido.

La circulación de saberes entre pares asimétricos provoca en este caso un fenómeno que podría describirse como la constatación amplia de los alcances prácticos de la teoría. Conceptos tales como metacognición, aula, contexto, tríada didáctica se despliegan en múltiples posibles manifestaciones a través del discurso de los estudiantes. El laboratorio, el campo, la vaca aparecen como ilustraciones que hacen a esa constatación amplia, tanto





si el docente las recupera para reforzar su planteo o las deja pasar. Como es posible comprobar en los testimonios de los estudiantes, la constatación amplia de los alcances de las teorías siempre tiene un efecto y se vuelve consciente tarde o temprano.

5.6.2. Entre los prolegómenos y los sueños de la gente

Luego de una extensa ronda de comentarios sobre experiencias de interdisciplinariedad, los profesores dividen el grupo del curso "Extensión, interdisciplina e integralidad" en varios subgrupos para leer el artículo de ocho páginas "Interdisciplina. Artes y riesgos del arte dialógico" de Denise Najmanovich. Uno de los subgrupos está conformado por la partera, la psicóloga, la veterinaria profesora y la enfermera, además del propio investigador que viene de la pedagogía y la didáctica. La palabra "prolegómenos" detiene la lectura y alguien la busca en su celular a través de Google. La psicóloga califica el texto como "impresionante para trabajarlo con los gurises" (los estudiantes de grado). "Los autores mencionados allí los damos durante toda la carrera", afirmó (Observación C).

Los docentes proponen dar cuenta del texto leído a través de una representación o puesta en escena. Esto provoca hilaridad. En el grupo se prepara una improvisación sobre la base de mostrar dos estereotipos, el del científico decimonónico y el nuevo científico o la dicotomía entre científicos y románticos. Al igual que antes había sucedido con el lenguaje audiovisual, el gestual y corporal presente en la representación, actúa como democratizador del conocimiento, atravesado inevitablemente por el humor (Observación C).

Todos parecen estar de acuerdo en los desafíos personales y colectivos que esto supone. La veterinaria por videoconferencia se refiere, en este sentido, al "positivismo en mi vida" y en cada uno, de tal modo que permea en las prácticas de enseñanza. El profesor de educación física afirma asimismo que le cuesta articular un "diálogo sin el cuerpo", dando cuenta de la imposibilidad de despojarse totalmente de la disciplina de origen (Observación C).





Una de las docentes realiza un cierre a modo de devolución con un aporte teórico que engancha los aportes de todos. Los estabiliza con una serie de argumentos que incluyen referencias históricas. Estabiliza por el lado de autores como Follari haciendo alusión al término con que "queda bien", en la metáfora del cuadro que siempre está allí y no lo sacudimos. Con "vieja novedad y generosa amplitud" la interdisciplina aparece no como una imposición sino que surge como una necesidad. Aparece como un trabajo permanente, un discurso que va relacionando elementos teóricos con ejemplos surgidos de los compañeros y sus testimonios (Observación C).

Un estudiante se pregunta por qué hay que partir siempre de "problemas" y por qué no de potencialidades. Una docente acota que no se trata de problemas en sentido negativo sino de una situación que requiere estudio o análisis. Sin embargo, el profesor coordinador señala que "hay metodologías que no parten de un problema, no parten de la falta, sino de los sueños de la gente". En este sentido explica que hay disciplinas que son más "patronas del campo" como la salud que termina siendo un campo muy hegemonizado por los médicos. Para el final de la clase se planifica la salida a territorio que se va a realizar al otro día (Observación C).

Ya se vio antes una primera forma de encapsulamiento de la circulación de saberes cuando queda restringida a un grupo de estudiantes que comparten cierta lógica epistémica de saberes. Se produce una deriva acotada y en ocasiones de mayor profundidad conceptual, aunque siempre atenuada por el carácter diverso del grupo todo y por consideración hacia los estudiantes espectadores. Una segunda forma de encapsulamiento se produce cuando, como ocurre con frecuencia, el docente propone una dinámica grupal. En este caso la circulación de saberes se torna diferente por la escala reducida y por ende, por la exaltación de los efectos de la heterogeneidad grupal.

El subgrupo objeto de observación, conformado por una partera, una psicóloga, una veterinaria y una enfermera, es un buen ejemplo de confluencia e interacción íntima e ineludible de asimetría en la circulación de saberes. Íntima por la cercanía que impone la pequeña escala, ineludible porque no hay manera de evadir la interacción por parte de cada estudiante, posibilidad que sí está presente y suele ocurrir en grupos de mayor escala. El desconocimiento del término "prolegómenos" aparece en el subgrupo facilitado por esa





cercanía que a su vez genera confianza y complicidad. Quizá en el grupo total, con mayor riesgo de exposición, no hubiese aparecido quedando eclipsada esa falta por el devenir ilusorio del código compartido.

5.6.3. Entre la aritmética política y "al perro le duele 3"

En una escena del curso "Metodologías cuantitativas y cualitativas de investigación", la profesora pasa a considerar los estudios cuantitativos donde "la estrella es la encuesta". Define la encuesta como una técnica cuantitativa y el cuestionario como su instrumento. Se refiere a la "aritmética política", esto es, la información para un buen gobierno, a partir de procedimientos estandarizados y representativos de la población. Continúa señalando que el instrumento no se modifica una vez que se comienza a aplicar (Observación D).

Ante esto una estudiante ingeniera agrónoma aporta desde su "experiencia en hacer encuestas" y habla de los problemas de interpretación de las preguntas por parte de los encuestados. La profesora califica el fenómeno como "el tema del fraseo" y el valor que tiene el conocimiento de la población en cuanto a saber "cómo habla la gente" instalando la necesidad de realizar aplicaciones piloto. Una estudiante veterinaria, sobre este particular, advierte del riesgo de trasladar instrumentos aplicados en otros países al nuestro. Lo ejemplifica con los criterios para establecer mayor o menor dolor en los perros y el "dolor promedio", si sube a la mesada en un salto o en dos saltos, etc. Esto que parece un relato natural en la médica veterinaria, es visto por los demás, incluyendo a la profesora, con cierto asombro. Alguien comenta: "es recontra subjetivo eso" (Observación D).

La profesora toma la descripción de la veterinaria y acota: "se generan baterías de preguntas para un tema" y se concluye que "al perro le duele 3"; "es una percepción humana de lo que le duele al perro según sus movimientos y gestos". La estudiante agrega que "se asocia dolor al llorar" pero el perro con dolor crónico "no llora". La profesora desestima esas maneras de hacer mediciones con niveles tan altos de reduccionismo. "Es difícil en humanos, cuánto más en animales", acota. "Cuanto más indirecto el mecanismo, menor es la medición". Pone el ejemplo de niños migrantes sin zapatos, hecho al que se le







asignaba un valor negativo cuando estos niños pertenecían a comunidades que no usaban zapatos. "Hay que tener cuidado con la interpretación" y con lo que se está validando, a veces en la "necesidad de cuantificar y tener un número". "Cuesta mucho hablar con un agrónomo, un matemático o un veterinario que quiere medir el dolor de esa manera" (Observación D).

En forma paralela a estas consideraciones, una doctora en medicina visualiza las diferencias entre el trato veterinario a los animales de compañía y a los animales de producción. Lo muestra en la "diferencia entre el gato y la vaca" o en "los pollos no importan". Ante esto la médica veterinaria se refiere a los movimientos de bienestar animal en la producción (Observación D).

Cuando la profesora afirma que las encuestas relevan percepciones y que el dato siempre está atravesado por un sesgo que es imposible eliminar por completo, una estudiante veterinaria le pregunta: ¿aunque aumente la muestra? La profesora responde que no, y que incluso puede empeorar. El sesgo se reduce con una adecuada forma de preguntar y en la buena selección de los encuestados. Aquí ya no van los por qué, las causas del fenómeno se relevan cualitativamente (Observación D).

En este punto los objetos de enseñanza son conceptos tales como relación entre variables, inferencia científica, inferencia estadística, estadística descriptiva, relaciones univariadas, bivariadas y multivariadas. Todos siguen los planteos de la profesora y ella misma avanza hasta un paso anterior a las fórmulas. "Aquí no vamos a ver fórmulas", señala. Y establece que para ello hay expertos que brindan servicios que los investigadores contratan y pagan. "Se les paga a quien diseña la muestra, a quien hace el instrumento, a quien aplica la encuesta" (Observación D).

En este punto las prácticas de enseñanza observadas pasan por moderar la circulación de saberes, minimizando los riesgos de bloqueo o incomprensión, cuidando la autoestima y valorando los saberes propios. Desde la enseñanza hay una serie de limitaciones al saber circulante, de tal modo que esté al alcance de todos. La ausencia de fórmulas es un indicador de estas limitaciones, en parte explicadas por el alcance del programa del curso y en parte por lo que el docente percibe sobre el perfil del grupo. Estas





limitaciones al saber circulante se realizan a costa del riesgo de tironear hacia abajo el nivel que algunos estudiantes podrían tener por su formación previa. Para ello, en el último curso considerado, la profesora se aseguró que no hubiera estadísticos en el grupo, preguntándole incluso al propio investigador presente en la sala. Se trata de un riesgo no exento de vigilancia para no caer en excesivas superficialidades en el tratamiento de los temas.

Antes se describió un primer mecanismo de desnaturalización de los saberes propios cuando entran en interacción con miradas ajenas al campo disciplinar. Se trata de una desnaturalización donde se emiten loas a los saberes ajenos y se tiende a criticar el propio. Ahora se puede describir un segundo mecanismo de desnaturalización cuando desde otros estudiantes e incluso la docente se observa con asombro y abierta crítica algunas lógicas propias de determinada disciplina. Las maneras de medir el dolor del perro narradas por parte de las estudiantes veterinarias constituyen una escena de esta segunda desnaturalización, a juzgar por las reacciones de las narradoras. En el marco de un ejercicio de solidaridad con la comprensión colectiva del tema puesto sobre la mesa por la docente, las veterinarias admiten que, aunque muy utilizado, desde esta nueva perspectiva no tiene la coherencia de antes. En este caso se observa un mecanismo de condescendencia con las críticas o de admisión complaciente con el nuevo punto de vista.

Lo anterior funciona de este modo sólo si la intervención del docente es decisiva en esa dirección, como fue el caso. La voz docente pesa fuertemente aun cuando no sea experta en la disciplina en cuestión, en este caso la medicina veterinaria. Como se observó en otras situaciones similares, si el ejercicio de la crítica viene de otros estudiantes, rápidamente es levantado y no suele trascender más que como un comentario que se deja pasar. En ese caso el respeto por las inscripciones disciplinares se termina imponiendo.

5.7. Los procesos de aprendizaje

En relación a los propios procesos de aprendizaje, el 63,2% de los estudiantes considera que el mayor desafío en el contacto con saberes distintos y distantes de los propios durante los cursos se centra en las "diferencias de lógicas de pensamiento y





construcción de conocimiento". En segundo lugar, un 31,6% de los estudiantes menciona la "falta de referencias de autores y conceptos" como el principal desafío, mientras que un estudiante (5,3%) lo ubica en la "falta de comprensión global". Por lo tanto, siendo minoritaria esta última causa, las diferencias entre los saberes propios y los que circularon en los cursos no aparecen como insalvables. Por el contrario, el no estar familiarizado con autores, conceptos y lógicas de producción de conocimiento aparecen como causas principales y relativamente tratables desde lo pedagógico.



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las interacciones entre los estudiantes, la gran mayoría (73,7%) expresa que en mayor medida se dieron a través de trabajos en equipos integrando diferentes procedencias disciplinares. Las ayudas mutuas entre estudiantes también se mencionaron como una de las modalidades de interacción, alcanzando el 15,8% de las respuestas. Luego aparecen dos respuestas dicotómicas entre sí: en un caso (5,3%) las interacciones generaron "cautividad, interés o motivación" mientras que en otro caso (5,3%), por el contrario, causaron "bloqueos y rechazos ante disciplinas ajenas".



Maestría en Enseñanza Universitaria - Universidad de la República - www.cse.udelar.edu.uy

Limber Santos Circulación de saberes en aulas diversas:

"Los trabajos grupales claramente eran de estudiantes de disciplinas distantes. Trabajé con un agrónomo, con el comunicador, con el psicólogo; eso me sirvió pila" (Entrevista 1, maestro). Da cuenta de una lógica de distribución de tareas en función de las habilidades de cada integrante del subgrupo: "la parte de diseño gráfico, de presentación, de animación, la hacía el muchacho que era especialista en comunicación; el agrónomo me ayudó mucho en el curso de teoría de la renta" (Entrevista 1, maestro). Del mismo modo, la ingeniera agrónoma relata que en el curso de "Producción y evaluación de materiales didácticos en entornos virtuales", (...) hubo mucho colaboracionismo entre los estudiantes, se armaron grupos, hubo cierta tutoría, en mi caso de los docentes que estaban más ejercitados en el uso de las tecnologías" (Entrevista 3, agrónoma). Buena parte del sentido de esta lógica de trabajo a la interna de los subgrupos estaba en el logro del producto final: "cada uno aportaba desde su fortaleza y era decisivo para el producto al que se llegaba con el trabajo" (Entrevista 1, maestro). Para la licenciada en nutrición, los trabajos grupales tuvieron su riqueza en el intercambio así como en el "aprendizaje de la complejidad que tiene el abordaje de los temas desde todas las distintas disciplinas y el encuentro de los distintos discursos y saberes que podemos tener" (Entrevista 2, nutricionista).

El maestro al ser entrevistado expresa que, efectivamente, hubo situaciones de ayuda mutua durante los talleres en los cursos. En los diálogos "la gente que tenía más conocimiento del contenido del curso que estábamos realizando era la que llevaba un poco la delantera" (Entrevista 1, maestro). Ilustra con una imagen el lugar que ocupaba el estudiante que, por el contrario, no estaba cercano al tema en cuestión: "ahí uno podía meter algún aviso, algún aporte o ejemplificar a veces desde la práctica" (Entrevista 1, De todas maneras el entrevistado señala un fenómeno adicional que él denomina "tutoría fuera del aula". La describe como una tutoría más informal que la generada por el docente con su planteo de enseñanza: "se daba mucho en los corredores, en los cortes, cuando uno salía del salón y comentaba lo trabajado, era una forma de tutoría también" (Entrevista 1, maestro).

Al igual que el maestro, la licenciada en nutrición también considera que las escenas de ayuda mutua se produjeron en mayor medida fuera de las aulas que durante las instancias presenciales de los cursos. Su relato remite a un curso de estadística que, por



estar muy por fuera de sus conocimientos previos, le planteó dificultades. Aparecen en el testimonio elementos tales como la formación disciplinar de origen, la edad y el tiempo transcurrido desde el egreso de la carrera de grado.

> Tuvimos que hacer un trabajo grupal, en ese caso yo lo hice con una socióloga y, si bien no nos había quedado muy claro a las dos, tuvimos como una ayuda mutua en el trabajo. No sé cómo hicimos pero nos sacamos 11. (...) Estuvimos muchas horas reunidas fuera del horario de clase para hacer ese trabajo. Ella desde su formación en ciencias sociales y que además, (al ser) menor que yo y (con) menos años de egresada, tenía un poco más claro lo que es la estadística (Entrevista 2, nutricionista).

La ingeniera agrónoma, mientras tanto, relata que tuvo experiencias de formar grupos de trabajo con el químico farmacéutico, psicóloga y nutricionista. "Uno de los trabajos finales fue el análisis (de la carrera de) Tecnólogo Cárnico que fue interesante. Yo no (...) conocía mucho (la carrera), pero el químico era docente allí (y) fueron bien interesantes los aportes que todos pudimos ofrecer allí" (Entrevista 3, agrónoma).

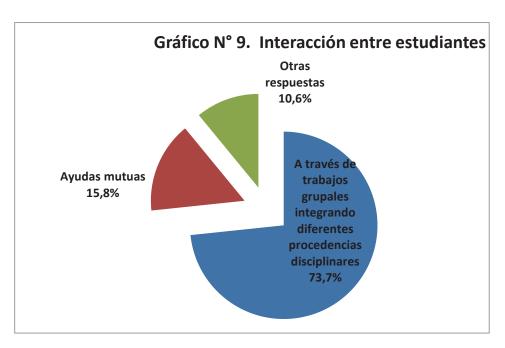
La elaboración de los trabajos finales de pasaje de los cursos es considerada por los estudiantes en las entrevistas. Se trata de escenas en que la circulación de saberes entre pares asimétricos y sus efectos se hacen muy visibles. Entran en juego con fuerza las lógicas académicas para la producción de textos. "Ese trabajo de triangular, de confrontar las visiones y tomar opción por una, esa no la tenía, como que al revés. Eso de nombrar visiones antagónicas no lo manejaba bien yo. Elaborar un trabajo a nivel universitario yo no sabía" (Entrevista 1, maestro). Citar a los autores, mencionar las fuentes, enriquecer el trabajo con diferentes miradas, son elementos académicos que el estudiante entrevistado considera aprendizajes por cuanto no formaban parte de su quehacer profesional hasta ese momento. "Eso lo aprendí con los compañeros" (Entrevista 1, maestro).

También la licenciada en nutrición da cuenta de un aprendizaje en la forma de producir textos académicos como trabajos finales de los cursos. Con una carrera de grado que en el momento de haberla realizado tenía una mirada muy clínica, una mirada más amplia le llevó a elaborar discursos de forma diferente. "Fui elaborando los trabajos finales de distinta manera, tratando de hacer dialogar distintos autores y generando los





textos de forma más integral que permitiera diferentes miradas ante la complejidad sin dejar de mostrar la postura (propia)" (Entrevista 2, nutricionista).



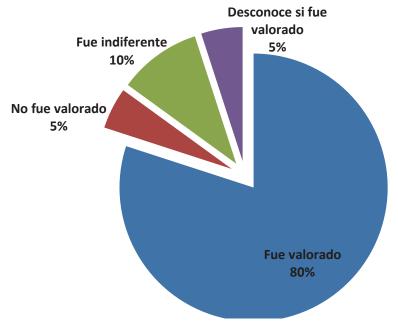
Fuente: elaboración propia

5.7.1. Interacción entre pares asimétricos

El 80% de los estudiantes percibió que fue valorado su propio campo disciplinar por parte de los compañeros. En un caso (5%), sin embargo, la percepción es que no fue valorado. Mientras tanto, el 10% considera que esa valoración fue "indiferente" y un 5% dice desconocer si su campo disciplinar fue valorado. El 90% de los estudiantes considera que durante los cursos variaba la participación activa de ellos según el tipo de curso y las disciplinas asociadas, mientras que el otro 10% considera que eso no sucedió.



Gráfico N° 10. Percepción sobre la valoración del propio campo disciplinar por parte de otros estudiantes



Fuente: elaboración propia

Gráfico N° 11. Percepción sobre la variación de la participación según el tipo de curso y las disciplinas asociadas



Fuente: elaboración propia





A pesar de la diversidad de disciplinas y de la falta de conocimiento educativo o didáctico que algunos estudiantes dicen tener, hay un hilo conductor que muchos comparten y es ser docentes. Durante el curso "Alineamiento constructivo: enseñanza-aprendizaje-evaluación. Los vínculos entre las enseñanzas y los aprendizajes", una directora de una escuela agraria de UTU hace referencia a los problemas que en forma creciente aparecen en las aulas en relación a los estudiantes. Otra compañera expresa que "los docentes somos elitistas" al referirse al desafío de la inclusión y al diseño de actividades adecuadas a cada estudiante en el marco del problema de la masificación. En ese momento el debate se despersonaliza respecto a la figura del docente y se habla de la "responsabilidad institucional" y de la necesidad de posicionarse en un "modelo". Sin embargo este término, dicho al pasar, provoca un inesperado señalamiento por parte de una estudiante: "no entiendo qué es un modelo" (como modelo pedagógico). En este punto no es la profesora la que interviene sino otra estudiante que intenta simplificar la afirmación: "...o de actitud simplemente" en referencia a una postura docente definida como tal (Observación A).

En términos generales, los estudiantes encuestados consideran que grupos tan diversos como los de esta maestría son muy positivos para su propia formación. Sin embargo y dado que se les consultó sobre los aspectos negativos, algunos estudiantes señalaron: "debido a los tiempos reales para dedicarle, hubiese sido mucho más fácil y rápida, por mi cabeza ya sumamente estructurada con muchos conocimientos previos incluidos, hacer una maestría en tecnología o inocuidad de alimentos que ésta" (veterinario B). La falta de base conceptual fue señalada como un aspecto negativo, sobre todo en relación al "medio rural, para quienes no provienen del área agraria, y de las ciencias sociales, para quienes provienen del área agraria" (periodista). Dos estudiantes coinciden en señalar como aspecto negativo de la naturaleza tan diversa de los grupos la limitación en la profundización conceptual (psicólogo A) y que "a veces quedaba algo por fuera del tema" (veterinario D). La falta de tiempo para aprovechar de la mejor manera la riqueza de la situación, es mencionada por parte de algunos estudiantes, sobre todo la dedicación y "los tiempos de las personas que trabajamos lejos, en el medio rural" (psicólogo B).

El no aprovechamiento de la riqueza de la diversidad es un aspecto mencionado más de una vez por parte de los estudiantes encuestados. Entre esos aspectos se describe





"la escasez de propuestas metodológicas que favorezcan la interacción y la 'visibilidad' de la diversidad" (nutricionista B). La mirada más crítica aparece en relación a la falta de conexión con el medio rural de parte de algunos estudiantes, lo cual invalida el valor de la diversidad:

> mi trabajo estuvo siempre vinculado al trabajo en extensión, al desarrollo rural y a la educación no formal en el medio rural. Un grupo diverso en el que, por ejemplo, hay un odontólogo o un médico que trabaje en el área rural, debería enriquecer el grupo, pero si no es así, es difícil encontrar una conexión. No aportaría a mi formación que los compañeros no tengan vínculo con lo rural, ya sea desde la extensión o (desde) la educación (agrónomo C).

El resto son todas consideraciones sobre aspectos positivos. Una de ellas compara esta experiencia de maestría con otra anterior dentro de la Universidad de la República:

> cuando ingresé en 2001 a realizar la maestría de epidemiología en Facultad de Medicina, allí se permitía el ingreso de diferentes disciplinas, enfermeros, médicos, veterinarios, licenciados... fue muy positivo. A partir de 2005 se cerró solo a médicos y eso pasó a ser un retroceso en la formación de recursos humanos que básicamente se moverían en los sistemas públicos de salud (veterinario A).

La mayor parte de los aspectos positivos se centra en la confluencia de diferentes miradas sobre los asuntos, así como el intercambio generado. "La riqueza de los aportes de cada estudiante" (químico); "la diversidad de pensamientos (y) la forma de referenciar autores" (veterinario B); la "convergencia de diversas perspectivas y formas de encarar el conocimiento" (periodista); "mayor intercambio entre las disciplinas biológicas y las sociales (y) aplicación de metodologías cuantitativas y cualitativas" (veterinario C); "el rico intercambio que se da en la interacción en la diversidad, salirse de lo cotidiano de la propia profesión, consensuar, crecer, fue una experiencia de profundo respeto al otro" (veterinario E); la "complementariedad de saberes y experiencias" (agrónomo A); son algunos de los testimonios al respecto.

De manera solidaria con lo anterior, otros estudiantes señalaron, por ejemplo, que resulta "enriquecedor conocer y aprender el abordaje desde la 'diversidad' que se hace imprescindible en complejidades del ámbito rural. Se aprende mucho desde otras 'lógicas'





y pensando con otros" (nutricionista B). Un estudiante relata un efecto de esto: "temas que no me atraían en lo más mínimo comenzaron a interesarme y les vi aplicación en otras cosas fuera de lo académico" (veterinario D). Esta posibilidad de apertura a otros mundos es destacada también por otro estudiante: "lo fermental del amplio espectro de visiones (...) permiten aprender más allá de los referentes docentes" (veterinario G). "Nos aporta miradas y análisis que desde nuestra formación no la percibiríamos de no ser por esa interacción" (maestro A). Se visualiza asimismo el valor de una maestría de esta naturaleza, en un carácter que para algunos es inaugural: "celebro su existencia y el espíritu de poder pensar en incluir a todas las disciplinas, por primera vez" (psicólogo B); destacando que "tiene mucho que ver con la realidad de la extensión rural actual que funciona con equipos de trabajo multidisciplinario" (psicólogo A).

El maestro, al ser entrevistado, señala que la interacción con compañeros de disciplinas distantes no le incomodó en absoluto. "Me enriquecía mucho tratar con gente que sabía muchísimo más que uno en otras disciplinas" (Entrevista 1, maestro). Y agrega: "lo más rico del curso era la diversidad de estudiantes que había, la diversidad de disciplinas de donde provenían los distintos cursantes de la maestría" (Entrevista 1, maestro). De manera solidaria con esta posición, la licenciada en nutrición entrevistada reafirma que la diversidad "es una característica de la maestría y es la riqueza que tiene y es parte de la motivación por la cual la realicé" (Entrevista 2, nutricionista). La percepción de enriquecimiento por la interacción con pares diversos vuelve a aparecer: "claramente aportaban otra mirada, otra manera de ver, otra manera de opinar, otra manera de abordar, con otro conocimiento, con un discurso propio diferente al mío, con otro saber que complementaba y me hacía pensar en mi saber" (Entrevista 2, nutricionista).

Para la ingeniera agrónoma entrevistada, sin embargo, las oportunidades de interacción real con pares diversos en los cursos de la maestría, fueron escasas. Las dificultades para la interacción las atribuye a la disposición espacial del aula donde se hacían los cursos: "la formalidad de un anfiteatro de la Facultad de Veterinaria sentados, en eso tan obsoleto si se quiere, ese espacio antiguo, es como difícil el tema de la interacción y de cuánto te puede aportar el comentario de (un) compañero" (Entrevista 3, agrónoma). En la misma línea, la licenciada en nutrición señala la planta física como un factor que obstaculizó las interacciones: "el lugar físico predispone (...) a que se den este





Limber Santos

tipo de intercambios de saberes con el equipo docente en el medio y los estudiantes distribuidos en los bancos del anfiteatro" (Entrevista 2, nutricionista).

De todas maneras, la ingeniera agrónoma rescata una experiencia en particular como lo fue la salida de campo al área protegida de la Quebrada de los Cuervos durante un curso de extensión:

> fue cuando tuve la oportunidad de hacer un intercambio con los compañeros y con los docentes mucho más enriquecedor, sin dudas. (...) Había gente de todo tipo y había opiniones de todo tipo. Capaz que fue la mejor experiencia que rescato de toda la maestría en cuanto a la interacción y la Analizamos (...) la cuestión participativa que estaba interlocución. desarrollando el Sistema Nacional de Áreas Protegidas en vínculo con los productores. Fue muy interesante porque tuvimos que ir a visitar productores, tuvimos que interactuar entre nosotros, tuvimos que ponernos de acuerdo (Entrevista 3, agrónoma).

En cuanto a los vínculos cercanos y concretos con otras disciplinas, la ingeniera agrónoma menciona particularmente dos casos. En primer lugar, el maestro con quien formó parte de un grupo de trabajo durante las jornadas de campo en la Quebrada de los Cuervos: "estuvimos con él discutiendo (y) y fue muy interesante para esto de los procesos participativos que son parte de la maestría (Entrevista 3, agrónoma). En segundo lugar, el psicólogo respecto a la idea de desarrollo durante uno de los cursos. Cuando un profesor preguntó sobre la percepción de desarrollo que los estudiantes tenían: "me acuerdo clarito cómo el psicólogo nos dejó a todos con la boca cerrada cuando hizo su planteo del desarrollo desde el punto de vista psicológico" (Entrevista 3, agrónoma). Relata asimismo cómo le llamó la atención el aporte de otros compañeros como un economista o los propios agrónomos. "El poder de cómo un mismo planteo visto desde otras disciplinas puede cambiar tu propio planteo a mí me pareció muy enriquecedor" (Entrevista 3, agrónoma).

Finalmente, dos testimonios amplían las consideraciones anteriores.

No creo que haya aspectos negativos en la diversidad en sí. (...) en lo personal me posibilitó una apertura hacia saberes y enfoques diferentes a los míos. También permite salir de las relaciones endogámicas que se terminan generando en la mayor parte de las instancias de formación del magisterio. Me permitió dimensionar la experiencia y los conocimientos que tenía.



Considero muy positiva la diversidad del grupo, no sólo por lo que aportó en la formación académica sino también por lo que aportó a las relaciones entre los participantes y a la conformación de un grupo sólido y solidario (maestro B).

Solo veo aspectos positivos en la participación conjunta de estudiantes de diversas disciplinas en un posgrado. Enriquecen profundamente las discusiones, logran que se visualicen los diversos aspectos de toda situación y hacen 'abrir' los ojos ante cuestiones que de otro modo jamás son vistas bajo la luz de determinadas disciplinas. En especial es muy enriquecedora la coparticipación de estudiantes de ciencias duras con estudiantes provenientes de las ciencias sociales (agrónomo B).

El descubrimiento de nuevos e insospechados universos de saber parece ser una percepción que la mayoría de los estudiantes dicen haber tenido. En este sentido, los desafíos de interactuar con pares diversos y enfrentarse a saberes poco familiares, resulta compensado por la circulación misma. Ésta aparece como gratificante en sí misma y es visualizada como portadora de amplitud, nuevas miradas y herramientas espistémicas novedosas. Si bien son frecuentes las apreciaciones respecto al escaso aprovechamiento de estas circunstancias signadas por la diversidad, casi todos coinciden en el potencial latente que tienen para la formación.

En la percepción de los estudiantes, se valora más la confluencia de diversas procedencias disciplinares para su formación en términos generales que para su aprendizaje en las instancias concretas de los cursos. Con excepciones, para ambas dimensiones las consideraciones son positivas, pero se resalta fuertemente en la formación más que en el aprendizaje.

En este sentido, la circulación de saberes a nivel áulico en el marco de la confluencia de distintas disciplinas, decanta en un potencial para el aprendizaje, según la percepción de la mayoría de los estudiantes. Tal como se señala en la teoría de la Didáctica Multigrado, ese potencial parece descansar en las relaciones interactivas entre pares asimétricos. Es un potencial de aprendizaje que no elimina las dificultades inherentes al propio aprendizaje y los desafíos para los procesos de enseñanza que los propios estudiantes señalan que podrían mejorar.



Conclusiones

Los cursos de la Maestría en Educación y Extensión Rural de la Universidad de la República se vienen implementando desde 2012 y en cada uno se ha registrado una fuerte diversidad de estudiantes en cuanto a su procedencia disciplinar. Esto se verificó plenamente en la presente investigación tanto en los cursos que fueron objeto de observación como en el discurso de los estudiantes encuestados y entrevistados. Estos últimos correspondieron a lo que podría considerarse la primera cohorte por cuanto se consideraron aquellos que tomaron los primeros cursos de la maestría en sus comienzos, durante los años 2012 y 2013. Los cursos observados, sin embargo, correspondieron a los años 2018 y 2019, registrándose continuidades y diferencias entre las dos cohortes. En ambas se mantiene la gran diversidad de los estudiantes, pero la heterogeneidad de la primera cohorte marca una prevalencia de veterinarios y agrónomos cuya presencia era mayoritaria. Sin embargo en los cursos observados de estos últimos años esa prevalencia se diluye en una heterogeneidad más distribuida.

En todos los casos se trata de grupos multiedad con una amplitud etaria de 23 años en la primera cohorte pero que luego en las cohortes sucesivas va disminuyendo. En los grupos observados de 2018 y 2019 la amplitud fue menor y también el promedio de edad, dato que es necesario considerar para no efectuar comparaciones apresuradas entre cohortes distanciadas en el tiempo. De todos modos, en lo sustancial, resulta pertinente quedarse con la acumulación de fenómenos caracterizados por lo que hay en común: la confluencia de diversas formaciones y experiencias previas en los escenarios considerados.

Ambos factores, el de la multiedad y el de las múltiples procedencias disciplinares e institucionales, son suficientes para considerar que las dinámicas áulicas consideradas están signadas por una circulación de saberes entre pares asimétricos con los alcances teóricos que el concepto supone. Buena parte de esa circulación se visualiza en términos de interacción entre pares y en menor medida en términos de transformaciones del saber por efecto de su deriva. Los efectos de la multiedad se evidencian en las diferentes subjetividades ante los contenidos de los cursos, por efecto de las historias de vida y de las épocas de formación de los estudiantes. En temas ambientales, enfoques de género y uso





de las nuevas tecnologías se evidencian estas distintas sensibilidades en términos de distancia, interés o disposición para su apropiación. Se puede llamar a este fenómeno **subjetividades diferenciales por multiedad**, siendo parte de la circulación de saberes entre pares asimétricos por cuanto es en esa dinámica donde se manifiesta. Se visualiza en los diálogos, debates e intercambios en clase, así como en los entusiasmos y resistencias demostrados por los estudiantes.

La diversidad de formaciones de grado y posgrado previas así como las distintas experiencias y procedencias institucionales es un fenómeno que se suma al de las subjetividades diferenciales por multiedad. Esas tres características se terminan sintetizando en una confluencia de diversas inscripciones disciplinares específicas de las que los estudiantes dan cuenta. Esto no se reduce solo a la profesión o formación de origen, sino que se complejiza cuando se consideran campos de especialización atravesados también por las experiencias laborales, de militancia social o de diversas circunstancias biográficas. Esta confluencia compleja en los grupos de la maestría contribuye a un fenómeno que se puede denominar confluencia de múltiples campos disciplinares específicos.

Se trata de un fenómeno de mayor complejidad que las múltiples procedencias disciplinares e institucionales por sí mismas y que constituían un dato dado a priori y de carácter más objetivo. No se trata aquí solo de las procedencias disciplinares sino también de las experiencias previas y las subjetividades derivadas. Como síntesis que es, los campos disciplinares específicos son percibidas como tales por parte de cada estudiante, por lo que es un dato cargado de subjetividad.

En la circulación de saberes como interacción entre pares asimétricos, por lo tanto, inciden más los campos disciplinares específicos y tienen más poder explicativo que las disciplinas propiamente dichas. Con frecuencia, la configuración del campo disciplinar específico como constructo propio, está fuertemente determinado por la temática concreta del posgrado, en este caso la extensión rural. Por sus características, se trata de campos atravesados por una fuerte transversalidad: educación rural, higiene y tecnología de los alimentos, proyectos productivos pedagógicos, nutrición y salud comunitaria, psicología comunitaria, docencia y comunicación social. Si bien en cada uno de estos campos hay







una disciplina madre detrás, también suponen vínculos con otras disciplinas. En casi todos los casos, la materialidad de la confluencia está constituida por la extensión y es esa materialidad la que facilita las interacciones. Se registra un mecanismo de **búsqueda de medias discursivas** cuando estudiantes de diversas disciplinas interactúan entre sí buscando discursos mutuamente comprensibles. Los propios campos disciplinares específicos ayudan en esa búsqueda pero también la referencia a problemas sociales y del entorno, el renunciamiento a elementos disciplinares propios y cierta actitud de apertura hacia los saberes ajenos.

Se observan en las escenas de los cursos y se registran en los testimonios de los estudiantes evidencias del esfuerzo constante por buscar esas medias discursivas. En el marco de la tensión entre el manejo de los saberes propios y los ajenos, la búsqueda de medias discursiva se produce de forma espontánea y autorregulada. Esto marca una importante diferencia con la búsqueda de formas discursivas amigables para todos que hace un docente, por cuanto suele anticipar y planificar el diseño de una práctica de enseñanza. Es un fenómeno de **espontáneas adaptaciones del saber** en función del auditorio. Se trata de un auditorio no experto por lo que obliga a los interlocutores a realizar permanentes movimientos intelectuales de adecuación discursiva.

En términos generales, las espontáneas adaptaciones del saber en la circulación de saberes de aulas diversas como las consideradas, no suelen ser de gran densidad teórica. En muchos casos consta de ejemplos o referencias a experiencias protagonizadas por los propios estudiantes, abundando los argumentos autorreferenciales. Los intercambios discursivos especializados son escasos porque suelen conducir a escenas de encapsulamiento de la circulación de saberes en su componente de interacción entre pares asimétricos. Sin embargo, estas escenas fueron observadas en situaciones específicas.

El primer tipo de encapsulamiento detectado está vinculado con la especificidad de determinados saberes que, por su naturaleza, termina excluyendo parcialmente a algunos interlocutores de la interacción. Se produce cuando la interlocución refiere a temas técnicos o especializados, circunscriptos a una determinada disciplina o a un conjunto acotado de disciplinas. En ese momento la circulación se restringe a un subgrupo al tiempo que el resto de los estudiantes actúan como espectadores más o menos pasivos. Se







trata de un **encapsulamiento por identidad disciplinar** dado que los integrantes del grupo suelen ser afines entre sí en cuanto a sus inscripciones disciplinares. La circulación de saberes funciona en una escala más reducida pero es permeable a intercambios puntuales y preguntas de los espectadores. Le permeabilidad, habilitada además por el mecanismo de búsqueda de medias discursivas que sigue operando en estas circunstancias, hace pensar que los espectadores no son tales por incomprensión de los saberes que circulan sino por respeto a la ajenidad disciplinar.

La ajenidad de ciertos saberes produce en algunos casos, sin embargo, un fenómeno de **encanto del extrañamiento**. Cuando los saberes no llegan a bloquear el entendimiento y la fluidez de los discursos, aunque percibidos como ajenos, pueden producir un interés particular. Ese interés está motivado por la posibilidad de complementar lo propio, ampliar la mirada y abrirse a lo nuevo. Ese encanto permite la fluidez de la circulación aún en situaciones de encapsulamiento. La contracara de este fenómeno suele ser el rechazo o **bloqueo por incomprensión** que sobreviene ante la excesiva distancia de los saberes ajenos respecto a los propios. Como se observó en algunos testimonios de estudiantes, puede suceder que el pasaje del bloqueo por incomprensión al encanto del extrañamiento sea relativamente abrupto.

La dinámica áulica de la circulación de saberes en ámbitos de posgrado como los considerados lleva a constatar que el bloqueo por incomprensión rara vez es paralizante. Aunque las diferencias en la formación y experiencias previas no son variables que se puedan modificar en la circunstancia de un curso en particular, los movimientos intelectuales de adaptación discursiva, terminan suavizando el contacto con saberes nuevos. Esto a veces es progresivo, lo que explica el pasaje relativamente rápido del bloqueo inicial al encanto posterior. Naturalmente esto no sucede en todos los casos, pero la tendencia a ello denota un mecanismo de **empatía de interacción entre pares**.

Este proceso de empatía se configura también con las escenas en las que los estudiantes critican el campo disciplinar propio a la vez que elogian el ajeno. Se trata de autocríticas que, en el caso de las escenas observadas, refieren a la apertura de las disciplinas a la interdisciplinariedad. Aquí la circulación de saberes asume una cercanía por acciones explícitas y deliberadas de los interlocutores. Una vez más, se trata de un







proceso de renunciamiento de parte de lo propio y de incorporación de parte de lo ajeno, bajo la forma de reconocimiento.

Las instancias de ayuda mutua y la tutoría entre pares son acontecimientos muy referenciados en la enseñanza universitaria. Pero en el caso considerado en esta investigación sobresale particularmente el fenómeno de **ayuda mutua y tutorías fuera del aula**. Varios estudiantes perciben que en las aulas eran escasas las oportunidades de interacción intensa como puede ser una tutoría. Citan cuestiones de tiempo y de disposición espacial, además de la preponderancia de las clases magistrales de los profesores, como factores determinantes de esa limitación. Sin embargo, reconocen que fuera del aula y en ámbitos caracterizados por la informalidad y la espontaneidad, sí se registraban procesos de tutoría. Los cortes en los pasillos y la elaboración grupal de trabajos finales de los cursos son las instancias donde estas tutorías y procesos de ayuda mutua se daban en mayor medida. También son mencionadas las salidas de campo, aunque en menor medida porque fueron más puntuales y esporádicas.

Lo anterior se produce sin perjuicio de un acontecimiento aparentemente contrapuesto pero que en realidad es una variante del bloqueo por incomprensión. La sorpresa, que algunos estudiantes manifiestan adviene cuando irrumpe lo inesperado, termina desencadenando una fractura de la circulación de saberes a modo de proceso de desnaturalización introspectiva del saber propio. Este primer mecanismo de desnaturalización constituye una fractura por cuanto impone una pausa que se manifiesta como una breve interrupción o como una imperceptible inflexión en el devenir. Como uno de los efectos de la interacción entre pares asimétricos, las reacciones de los demás ante el saber propio terminan interpelándolo. Los testimonios de los estudiantes indican que esta desnaturalización hace ver el saber propio desde una perspectiva que ya no es propia sino matizada por la mirada colectiva interpelante. La desnaturalización introspectiva del saber propio parece discurrir desde un gesto de incredulidad inicial a un acto de descubrimiento posterior.

Las escenas observadas mostraron que, por más diversidad de procedencias disciplinares que se registre en el grupo, hay un **umbral del universo de circulación de saberes** en el ámbito áulico. De forma explícita o implícita, hay campos de conocimiento





excluidos de la circulación. Estos campos son definidos de mutuo acuerdo que, aunque tácito, brindan la seguridad de autocontención que permite la existencia misma de la circulación. Este mecanismo de definición del umbral marca la diferencia entre un ámbito áulico de enseñanza universitaria y otros como las conferencias, las reuniones o las instancias de investigación académica. En estos últimos, sin embargo, subyace un acuerdo tácito que funciona como cinturón antifalsación que guarda un parentesco con la definición del umbral.

En escenarios de enseñanza universitaria a nivel de posgrado, cuando la temática refiere a educación como es el caso de esta maestría, ocurren acontecimientos peculiares. Éstos están motivados por la condición docente de la mayoría de los estudiantes y por la conformación del propio grupo en cuanto a su heterogeneidad. Se observaron varias escenas de **movimientos autorreferenciales colectivos** donde el propio grupo que aprende se pone de ejemplo para los conceptos teóricos que se están tratando en clase. A casi nadie escapa la diversidad del grupo y todos sospechan algunos de sus efectos sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Esta conciencia colectiva de la heterogeneidad grupal en cursos de enseñanza universitaria lleva, en estas circunstancias, al movimiento autorreferencial como mecanismo de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido se observó que lo suelen protagonizar tanto los docentes como los propios estudiantes.

Un efecto de lo anterior se evidencia en las percepciones de los estudiantes sobre los procesos de los docentes o, en términos más estructurales, de la maestría en general. Se ubican con frecuencia en el lugar de la enseñanza por ser ellos mismos docentes, portando un discurso del deber ser didáctico. En ocasiones, al no tener formación específica ni haber tradición suficiente sobre enseñanza universitaria, sus consideraciones son extrapolaciones de prescripciones correspondientes a otros niveles educativos o propios de una didáctica general.

Otro fenómeno detectado en relación a la circulación de saberes en aulas diversas como las de la maestría en cuestión es el de la **constatación amplia de los alcances de la teoría**. Los insumos teóricos y conceptuales desplegados en clase son ilustrados por parte de los estudiantes diversos de acuerdo a sus experiencias y miradas particulares. Esto hace





que el espectro de alcances prácticos posibles de las nociones puestas a disposición se amplíe considerablemente.

El fenómeno de la constatación amplia de los alcances de la teoría parece tener su cara contrapuesta. Se trata de la distancia entre la dimensión práctica y la dimensión teórica de un mismo saber. En las observaciones esto se evidenció con el concepto de interdisciplinariedad y en el discurso de los estudiantes entrevistados con el concepto de participación. Allí se visualizan y describen escenas donde los estudiantes perciben que están asistiendo a una dimensión alejada de un saber que, sin embargo, consideran cercano a su propio campo disciplinar específico. Se trata de una discrepancia entre las dimensiones teóricas y prácticas de un saber. De hecho, en las escenas analizadas en esta investigación, esta discrepancia está fuertemente correlacionada con los campos disciplinares de cada estudiante. Un estudiante percibe que la dimensión teórica de un saber está alejada de sí al tiempo que siente que hay una dimensión práctica que le resulta cercana. El maestro y el psicólogo, por ejemplo, observan que respecto a la participación su saber es de carácter práctico, mientras que perciben que los agrónomos y veterinarios poseen un saber teórico.

El segundo tipo de encapsulamiento se ha detectado cuando el docente propone tareas en subgrupos, propuesta que se observa con frecuencia en este tipo de cursos. Si en el encapsulamiento por identidad disciplinar se producía una mayor especialización técnica en la interlocución, en este segundo tipo esto no siempre sucede. En muchas ocasiones, los subgrupos para la elaboración de trabajos externos mantienen la diversidad de procedencias disciplinares que caracteriza al grupo todo, por un efecto probabilístico y azaroso o porque está digitado por el docente que busca expresamente la heterogeneidad de los subgrupos. Pero se ha observado que en las situaciones donde el docente deja que los subgrupos se armen de forma totalmente voluntaria, la conformación final queda algo sesgada por las afinidades entre los estudiantes. Y buena parte de las afinidades está condicionada por las identidades disciplinares. Cuando se trata del armado de subgrupos para actividades puntuales en clase, la disposición territorial de los estudiantes en la sala aparece como el factor principal. Con estas características, el segundo tipo de encapsulamiento de la circulación de saberes es menos espontáneo que el primero por estar más controlado por el proceso de enseñanza. Se trata de un encapsulamiento





determinado por la enseñanza por cuanto ocurre a demanda del docente en las clases o como parte de las pautas de evaluación del curso.

La circulación de saberes en una dinámica encapsulada a la interna de un subgrupo constituye un universo en sí mismo cuyas manifestaciones exceden los alcances de esta investigación. Pero se pudieron observar interesantes acontecimientos de interacción de cercanía cuyos efectos no se observaron en la circulación abierta en el grupo total. Estos acontecimientos están vinculados, sobre todo, con la sorpresa, el interés y el desconocimiento de los saberes ajenos, en un clima percibido como de bajo riesgo y de mayor confianza mutua. En estos escenarios de baja escala, los estudiantes que rara vez participaban en el grupo, sí lo hacían en los subgrupos.

El segundo mecanismo de desnaturalización de saberes se ha observado cuando un saber propio es puesto en cuestión por parte del docente y de los pares. Cuando un estudiante expone lógicas y formas de entender la construcción y uso del conocimiento en su disciplina, los demás estudiantes tienden a mostrar una actitud condescendiente y de respeto por la ajenidad de los saberes. Pero si el docente esboza un cuestionamiento al respecto no solo genera otros cuestionamientos en los pares sino un reconocimiento por parte del propio expositor. Este fenómeno de **desnaturalización por cuestionamiento directo** es raro de encontrar, pero cuando ocurre tiene un gran potencial de análisis.

La Didáctica Multigrado se basa en el supuesto del potencial para el aprendizaje que supone la diversidad de los ámbitos de enseñanza. Ese potencial se evidencia en los cursos de la maestría considerados, a juzgar por la percepción de los propios estudiantes. Sin embargo, los beneficios de la diversidad resultan más claros en términos de la formación a largo plazo que en términos de las dinámicas áulicas. En todo caso, es un potencial que se manifiesta en la interacción entre pares asimétricos. Y la materialidad de esa interacción está marcada por la circulación de saberes que en la enseñanza universitaria, adquiere características singulares.

De esta investigación se derivan algunas recomendaciones que pasan, sobre todo, por contemplar desde los procesos de enseñanza, los fenómenos que ocurren en cursos como los observados. La investigación muestra que, dentro de la enseñanza universitaria,





los cursos de posgrado pueden tener especificidades propias. Por supuesto que esto dependerá de cada posgrado, pero las conclusiones derivadas del caso considerado pueden extrapolarse a otros de similar carácter. Esto tiene que ver con la confluencia de estudiantes de diferentes edades, distintas procedencias académicas y diversas percepciones de campos disciplinares específicos. También tiene que ver con que la mayoría de los estudiantes son a su vez docentes y buena parte de ellos docentes universitarios.

La Didáctica Multigrado como corpus teórico en su vertiente didáctica de la diversidad no resuelve todos los problemas y desafíos planteados en cursos de esta naturaleza y grupos con esta composición. Su grado de desarrollo teórico es aún demasiado incipiente para dar suficientes respuestas. Sin embargo, parece ser de gran utilidad para comprender algunos de los fenómenos observados, sobre todo los derivados de la interacción entre pares asimétricos y la circulación de saberes entre ellos. Gran parte de esa circulación se produce entre estudiantes sin estar determinada por la enseñanza permaneciendo relativamente oculta a los ojos de los docentes.

En este sentido, resulta necesario formar a los docentes de cursos como los de la Maestría en Educación y Extensión Rural en Didáctica Multigrado, sobre todo en sus proyecciones hacia la enseñanza superior y universitaria. Teniendo en cuenta la diversidad de los aprendientes, es necesario formar a los docentes para una enseñanza diversa. Esto supone disponer de herramientas conceptuales y metodológicas para diversificar las prácticas de enseñanza en función de la diversidad del grupo de estudiantes. Esto supone elaborar un menú de alternativas e itinerarios de enseñanza. Implica asimismo generar equilibrios entre lo común y lo diverso, esto es, configurar ejes temáticos para todo el grupo al tiempo de establecer diversas estrategias, caminos posibles y puertas de acceso diferenciales.

En términos operativos, es recomendable formar a los docentes en la gestión de los espacios y tiempos de enseñanza en torno a la gestión de los saberes. En la enseñanza universitaria es frecuente asistir a procesos de formación de los docentes excesivamente centrados en el uso de los recursos y en particular de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, de esta investigación se desprende la





necesidad de formar en el manejo de los saberes en función de la diversidad de los aprendientes. Y esto se vincula directamente con el desafío de gestionar tiempos de sucesión y simultaneidad, uso de espacios múltiples y manejo de las interacciones en el aula.

Lo anterior va más allá de la clase magistral o la conformación de subgrupos que son prácticas de enseñanza que habitualmente se observan en estos cursos. Implica ir hacia una atención a la diversidad desde lo didáctico, teniendo en cuenta el tipo de diversidad particular de los estudiantes. La maestría considerada es un claro ejemplo por la riqueza de la confluencia disciplinar y por lo potente que resulta la educación y la extensión rural como tema transversal. Se constituye, en este sentido, en una oportunidad para la experimentación y para futuras instancias de ingeniería didáctica en aras de una mayor producción de conocimiento al respecto.

De todos, más allá de lo instrumental, que siempre quedará muy supeditado a las circunstancias propias de cada curso, todo lo anterior lleva a la necesidad de formular términos más específicos de un abordaje epistemológico de la didáctica. El análisis de la circulación de saberes muestra aquí una manifestación de ese abordaje, lo cual abre una hipótesis acerca de su pertinencia en el marco de la enseñanza universitaria. El caso particular de la maestría considerada ofrece un gran potencial heurístico por cuanto muestra las posibilidades de la interdisciplinariedad y la producción de conocimiento desde múltiples marcos académicos referenciales. Lo anterior se potencia aún más desde espacios de posgrado donde el conocimiento original tiene un sentido central y donde la investigación y la extensión confluyen permanentemente con los procesos de enseñanza.

El ejercicio de formular una trazabilidad de un saber desde el momento en que es producido en el ámbito de la ciencia hasta que es aprendido por un estudiante universitario, pasando por su puesta en texto en el currículo y en los dispositivos de enseñanza, abre puertas hacia otros proyectos de investigación. Este mapeo de los saberes signados por su circulación estructural y áulica será parte de los efectos teóricos y prácticos de la consolidación de una vertiente epistemológica de la didáctica.



Referencias bibliográficas y documentales

- Ángel Pérez, D. (2011) La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. En: Estud-filos, N° 44. Universidad de Antioquia (9-37).
- Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia: Universitat de Valencia.
- Barrero, C.; Bohórquez, L. y Mejía, M. (2011) La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. En: Itinerario Educativo, Año XXV, N° 57 (101-120).
- Behares, L. (2004b) Materialidades del saber en Didáctica a partir del concepto de transposición, en Behares, Luis (comp) Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Behares, L. (2011) Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Universidad de la República.
- Behares, L. (coord.) (2004a) Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bordoli, E. (2007) La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza, en Bordoli, Blezio. El borde lo (in) inenseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza. Montevideo: Universidad de la República.
- Bustos, A. (2011) Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables?. En Profesorado. Vol. 15, Nº 2. Revista de currículum y formación del profesorado. Granada: Universidad de Granada. Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART10.pdf
- Cano, A. (2016) Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Universidad de la República. En InterCambios, Vol. 3, N° 1.
- Chevallard, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- De Camilloni, A. (1996) De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica, en De Camilloni, Davini et all, Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.





- Delgado, V. (2013) Tesis doctoral. La formación del profesorado universitario.
 Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011).
 Burgos: Universidad de Burgos.
- Develay, M. (1987) A propos de la transposition didactique en sciences biologiques,
 en Revue Francaise de Pédagogie Nº 80, julio setiembre.
- Espinoza, M.; González, G. (2014) Estudiantes de posgrado: una muestra de perseverancia académica. En Revista Iberoamericana de Ciencias. Vol 1, Nº 1. México.
- Esquivel, L.; Rojas, C. (2005) Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. En Revista Iberoamericana en Educación. México.
- Ezpeleta, J. (1997) Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. En Revista Iberoamericana de Educación Nº 15.
- Klimovsky, G. (1994) Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología, AZ editora, Buenos Aires.
- Little, A. (2006) Education for All and Multigrade Teaching. Challenges and Opportunities. Springer: Dordrecht.
- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Buenos Aires: Paidós.
- Marandino, M. (2004) Transposicao ou recontextualização? Sobre a producto de saberes na educação em museus de ciencias, en Revista Brasileira de Educação Nº 26.
- Moreno Olivos, T. (2009) La enseñanza universitaria: una tarea compleja. En: Revista de Educación Superior, Vol. XXXVIII, N° 151 (115-138).
- Rigal, L.; Sirvent, M.T. (2017) Metodología de la investigación social y educativa.
 Diferentes caminos de producción de conocimiento. Manuscrito en proceso de revisión.
- Rocha Chávez, R. (2018) La enseñanza universitaria. México.
- Rockwell, E. (coord.) (1995) La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E.; Rebolledo, V. (comps.) (2016) Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado. México.
- Rodríguez Espinar, S. (2002) La nueva formación del profesorado universitario. En: J.
 Ortega Esteban (Coord.) Nuevos retos de la Pedagogía Social: la formación del profesorado. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social (pp. 59-76).





- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004) Manual de tutoría universitaria. Octaedro: Barcelona.
- Rodríguez Espinar. S. (2015) Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. En Revista de Docencia Universitaria. Vol. 13 (2), Mayo-Agosto 2015, 91-124
- Rodríguez, C. (2015) Tesis de Maestría. Prácticas de enseñanza enriquecidas.
 Aperturas didácticas en educación superior: área Ciencias de la Salud, Universidad de la República. Montevideo: Universidad de la República.
- Sánchez, L.; Labarrere, A. (2015) Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica y profesional que sustenta la formación en el postgrado. En Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Volumen 15, Número 2.
- Sánchez, R. (2009) ¿Quiénes son los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM?: Influencia del capital cultural y el habitus en el desarrollo académico en un posgrado. En Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 11, Núm. 1.
- Santos, L. (2005) Los saberes designados para ser enseñados: naturaleza y caracterización, en Behares, Colombo, Enseñanza del Saber – Saber de la Enseñanza. Montevideo: Universidad de la República.
- Santos, L. (2006) Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado, en Quehacer Educativo Nº 75. Montevideo: FUM TEP.
- Santos, L. (2007a) Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada, en Quehacer Educativo Nº 81. Montevideo: FUM TEP.
- Santos, L. (2007b) Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada, en Quehacer Educativo Nº 81. Montevideo: FUM TEP.
- Santos, L. (2007c) La cadena retextualizadora: la burocratización del saber, en Bordoli, Blezio, el borde lo (in) inenseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza. Montevideo: Universidad de la República.
- Santos, L. (2011a) Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural, en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 15, Nº 2. Granada: Universidad de Granada. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf
- Santos, L. (2011b) Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado, en Quehacer





Limber Santos

Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rura

- Educativo, N° 105, febrero de 2011. Montevideo: FUM-TEP.
- Santos, L. (2013) La educación rural como objeto de estudio: investigación académica, formación y prácticas. En Quehacer Educativo Nº 117. Montevideo: FUM-TEP.
- Santos, L. (2016) La didáctica multigrado más allá de la escuela rural, En Quehacer Educativo N° 140. Montevideo: FUM-TEP.
- Santos, L. (2018) El estatuto científico del conocimiento didáctico. Un análisis teórico de la Didáctica Multigrado y sus vertientes (Tesis de la Maestría en Educación, Sociedad y Política. Montevideo: Flacso Uruguay (inédito).
- Stake, R. (1998) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2006) Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Terigi, F. (2007) Notas para pensar el plurigrado. Aportes de una investigación en escuelas rurales de Argentina. En Quehacer Educativo Nº 84. Montevideo: FUM-TEP.
- Tommasino, H.; Cano, A.; Castro, D.; Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010) De la
 extensión a las prácticas integrales. En: Hacia la Reforma Universitaria. La extensión
 en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral.
 Montevideo: Universidad de la República.
- UdelaR (2012) Proyecto académico. Programa de Maestría en Educación y Extensión Rural. Montevideo: Universidad de la República.
- UdelaR (2020) Maestría en Educación y Extensión Rural. Montevideo: Comisión
 Académica de Posgrado: Disponible en:
 https://www.posgrados.udelar.edu.uy/detallesPosgrado.php?idServicio=12&idPosgrado=7
- Vaz Ferreira, C. (1957) Estudios pedagógicos. Montevideo: Cámara de Representantes.
- Verret, Michel (1975) Le temps des études. París : Honoré Champion.
- Zabala, A. (1997). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.







Anexo A

Cuestionario de la encuesta a estudiantes de la primera cohorte de la Maestría en Educación y Extensión Rural (2012-2013)

- Datos personales: nombre y edad.
- Profesión u oficio.
- Formación previa: carreras de grado, de especialización o de posgrado realizadas.
- Ocupación en 2012-2014: instituciones en que trabajabas y tareas que desempeñabas.
- Ocupaciones anteriores a 2012: instituciones en que trabajabas y tareas que desempeñabas.
- ¿Qué te motivó a presentarte en la maestría?
 - o El tema de la educación rural
 - o El tema de la extensión rural
 - Por mis antecedentes
 - Por mi ocupación actual
 - o Por la educación y la extensión rural
 - Por mis antecedentes y mi ocupación actual
 - Otros
- ¿Tenías antecedentes en extensión rural? ¿Cuáles?
- ¿Cuál es el campo disciplinar específico que sientes como propio?
- ¿Cuánto de ese campo específico encontraste en los cursos de la maestría?
 - Mucho
 - Poco
 - o Nada
- ¿De qué manera pudiste aportar de ese campo en los cursos?
- ¿Cómo recibiste los saberes de otros campos que sentías ajenos al tuyo?
- ¿Qué tipo de cursos te costaron más por sentir que estaban lejos de los saberes que manejas habitualmente?
- ¿Pudiste percibir la diversidad del aula en cuanto a las procedencias disciplinares de los estudiantes?







el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

- Sí \circ
- No
- Tal vez
- Otros
- ¿En qué aspectos cotidianos notaste esa diversidad?
- ¿Notaste que en los cursos se tuviera en cuenta esa diversidad desde las prácticas de enseñanza?
 - o Sí
 - No
 - Tal vez
 - Otros
- Si respondiste sí o tal vez: ¿qué dispositivos utilizaron los profesores para tener en cuenta esa diversidad?
- ¿Dónde estuvieron los mayores desafíos para ti en el contacto con saberes distintos y distantes de los tuyos durante los cursos?
 - En la falta de comprensión global
 - o En las falta de referencias de autores y conceptos
 - En las diferencias de lógicas de pensamiento y construcción de conocimiento
 - Otros
- ¿Cómo se dieron las interacciones con los compañeros en mayor medida?
 - A través de ayudas mutuas
 - Trabajos en equipos integrando diferentes procedencias disciplinares
 - Bloqueos y rechazos ante disciplinas ajenas
 - Cautividad, interés o motivación entre ellas
 - Otros
- ¿Cómo sentiste que fue valorado tu propio campo disciplinar por los compañeros?
 - Fue valorado
 - No fue valorado
 - Fue indiferente
 - Otros
- ¿Qué dinámicas se utilizaron mayoritariamente en los cursos a los que asististe?







Limber Santos

el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

- Clases magistrales
- Talleres grupales
- Grupos de lectura
- **Debates**
- Otros
- ¿Variaba la participación activa de los estudiantes según el tipo de curso y las disciplinas asociadas?
 - 0 Sí
 - No
- ¿Cómo mejorarías la manera de integrar diferentes disciplinares en un posgrado como este?
- ¿Piensas que podría aprovecharse de otro modo la existencia de estudiantes de diversa procedencia disciplinar en posgrados como este?
 - Sí
 - No \bigcirc
 - Tal vez
- En síntesis, ¿qué aspectos positivos y negativos piensas que tienen los grupos tan diversos como los de esta maestría para tu formación?
- ¿Cuál es tu situación actual respecto a la maestría?
 - Abandonaste antes de 2014
 - Abandonaste después de 2014
 - Estás realizando cursos para juntar créditos
 - Estás en etapa de elaboración de tesis
 - Terminaste la maestría
 - Otros





Anexo B

Pauta inicial de la entrevista a estudiantes de la última cohorte de la Maestría en Educación y Extensión Rural

- 1. En la dinámica de los cursos de la maestría que eran más cercanos a tu campo disciplinar propio y que dominabas más, ¿cómo percibiste el tratamiento de los contenidos en clase? ¿Cómo percibiste el planteo de los profesores y las respuestas de los estudiantes diversos, sobre todo los que estaban más alejados del tema? Describe algún ejemplo que recuerdes.
- Realiza el mismo ejercicio con los cursos de la maestría que eran más alejados a tu campo disciplinar propio y que dominabas menos. Describe también algún ejemplo concreto.
- 3. Al interactuar con compañeros de disciplinas distantes a la tuya, ¿qué te sorprendió? ¿qué te incomodó? ¿qué aspectos percibes que te enriquecieron? Describe alguna escena al respecto. Compara con lo que recuerdas de tu formación de grado.
- 4. ¿Presenciaste o fuiste parte de alguna situación de ayuda mutua o de tutoría entre estudiantes? ¿Cómo se daban esas situaciones tanto en clase como fuera de ella? ¿En qué casos se producían?
- 5. ¿Percibiste en algún momento que un concepto o idea que conocías bien se fue transformando durante el intercambio entre docente y estudiantes o entre los estudiantes? ¿Notaste que se desvirtuaba algún contenido corriendo el peligro de llegar a un error conceptual? Relata algún ejemplo.
- 6. Respecto a algún concepto con el que tomabas contacto por primera vez y lo leías en un texto, ¿comprobaste una diferencia importante cuando lo escuchabas relatado por el docente o por los compañeros? ¿Con qué contenidos te pasó que no era lo que pensabas a priori?



Limber Santos

Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

- 7. ¿Con qué términos que no usabas frecuentemente tomaste contacto en alguno de los cursos? ¿Cómo te fuiste dando cuenta de su significado y sentido? ¿Los incorporaste de algún modo en tu propios discursos?
- 8. ¿Cuánto terminaban pesando los diferentes dispositivos de enseñanza en la elaboración de los trabajos finales de los cursos? ¿Las lecturas, las presentaciones de power point, el discurso de los docentes, los discursos de los compañeros, los debates y talleres o tu propia experiencia previa? Narra algún ejemplo de cuándo te quedaban resonando los discursos de los compañeros a la hora de la elaboración de esos textos finales.
- 9. En la elaboración de trabajos grupales, tanto en clase como en los trabajos externos, ¿con qué estudiantes formaste grupo? ¿con quienes tenían disciplinas afines a la tuya o, por el contrario, quienes tenían disciplinas distantes? ¿Por qué fue así en cada caso? ¿Cómo se dio el trabajo de producción de textos y qué desafíos se plantearon?





Anexo C

Informe de observación y análisis de una clase universitaria

Curso: Didáctica de las Ciencias Agrarias. Maestría en Educación y Extensión Rural

La actividad que se describe a continuación corresponde a un curso de grado de la Universidad de la República y forma parte de un trabajo para el curso de Didáctica de las Ciencias Agrarias de la propia Maestría en Educación y Extensión Rural. La asignatura es un seminario, el profesor es grado 5 en un servicio universitario. Trabaja con tres colaboradores (un docente grado 3, un docente grado 1 y un colaborador honorario), pero la clase observada es protagonizada por el docente grado 5, responsable del curso.

El salón es pequeño pero bien iluminado. La disposición de las sillas es en columnas con un frente claro en el que se encuentra una mesa y una silla destinadas al profesor y dos pizarras sobre la pared. Los estudiantes entran al salón y se van ubicando en las sillas sin cambiar su disposición, y en lugares que ocupan habitualmente. En general lo hacen sobre el fondo del salón, dejando varias filas vacías al frente. Cuando lo hacen, que llegó unos minutos antes al salón, ya está ubicado en su silla sobre el escritorio. No hace reparos a la manera en que se van ubicando los estudiantes y va anotando en su libreta la asistencia de cada uno, preguntando en algunos casos cuando no recuerda un apellido.

Sin levantarse de su silla, el profesor inicia la actividad con algunos comentarios informales y puntuales, en tono cordial, incluso haciendo alguna broma con alguno de los estudiantes que se incorporan unos minutos más tarde. El inicio de la clase propiamente dicha no está marcada por el anuncio de objetivos y tampoco por la presentación del tema. En realidad, plantea retomar lo trabajado desde la clase anterior, por lo que se remite a ella, vinculando un concepto que explicita allí, con varias ideas trabajadas anteriormente. Comienza a hablar citando reglamentos y leyes, estando dispuesto sobre su mesa, varios documentos a los cuales remite tocándolos o levantando algunos de ellos.

Durante el desarrollo de la clase, el profesor solo se mueve en cuatro oportunidades, alejándose de su escritorio. Dos de ellas son para anotar palabras clave en







la pizarra, a modo de reforzamiento de las ideas que va expresando. En ambas oportunidades, anota la palabra, se detiene junto a la pizarra un instante y vuelve a su lugar. En el tercer y cuarto movimiento se ubica a un costado del salón y continúa hablando desde ese lugar durante unos minutos, con algunos acercamientos al centro del salón y a algunos estudiantes en particular. Se observa que estos cambios de rutina no son casuales ni se producen en cualquier momento. Ocurren cuando hay algún punto de inflexión en su discurso, un concepto clave que se expone, un punto cúlmine de la argumentación o algún tipo de pregunta retórica.

Se puede decir que hay en todo momento una enseñanza de contenidos conceptuales, aunque en algunos momentos utiliza mecanismos de interpretación, inferencia o comparación, aunque siempre al servicio de la enseñanza de conceptos. En algunos momentos formula situaciones problemáticas, pero no para ser resueltas por lo estudiantes ni para requerir su intervención, sino como parte de su argumentación y la estructura discursiva. En esta actividad observada en particular, no se registraron consignas de trabajo ni se propiciaron instancias de reflexión. Aunque el profesor no convocó directamente la intervención de los estudiantes (no propuso problemas a resolver, no instó a la reflexión), sin embargo éstos igualmente intervinieron y de manera decidida, convocados por las argumentaciones mismas. En todos los casos, el profesor escuchó las intervenciones y formuló apreciaciones sobre ellas, en general condescendientes.

En su clase, el profesor permanentemente realizó transferencias con otras situaciones y con la vida profesional —la temática del curso se presta para eso-, además de establecer relaciones con otros cursos de la carrera.

En suma y por lo descripto, el método de trabajo del profesor es predominantemente expositivo y en algunos pasajes expositivo-interrogativo. Cuando esto sucede las interrogantes no suelen ser formuladas para que el estudiante responda, sino como parte del propio discurso, por lo que es el propio docente el que responde de inmediato. No se registraron tareas prácticas ni dinámicas de grupos.

El profesor está muy atento a todos los estudiantes, interpelándolos con la mirada permanentemente, por lo que los estudiantes rara vez dialogan entre sí. Sus intervenciones





responden a complementar, preguntar o acotar cuestiones a las que aporta el profesor, participando de ese modo unos 6 estudiantes de un total de 20 presentes. El único recurso utilizado por el profesor en la clase es la pizarra y de la forma ya señalada.

El cierre es abrupto. No hay síntesis de la clase ni se anuncia el tema de la clase siguiente. Simplemente la exposición llega a un final, que implica el cierre parcial de un tema, y allí el profesor anuncia que la clase ha terminado.

El clima de aula es de gran cordialidad y calma. Los estudiantes muestran entusiasmo por el devenir de la clase, a base de la solidez de los conceptos expresados y las argumentaciones manejadas. Hay allí una tarea de seducción que ejerce el docente a través de la palabra y que tiene efectos sobre los estudiantes, bajo la forma de atención, motivación, incluso entre quienes no intervienen activamente. Eso se puede observar en el clima de la clase en general y en los rostros, gestos y miradas en particular.

El análisis de la actividad de enseñanza observada, según dimensiones y modelos de enseñanza, comporta algunas complejidades. Esas complejidades dejan ver la riqueza que puede haber en una práctica educativa cuando se la observa en sus detalles y se interpretan esas observaciones a la luz de los elementos teóricos disponibles. Lo primero que aparece son las tensiones o aparentes contradicciones entre el modelo subyacente en la práctica en cuestión y sus efectos en los estudiantes y el clima general del aula.

En la actividad observada, el profesor enseña los contenidos del programa de la asignatura. Lo hace sin más rodeos que los propios y necesarios para llegar al concepto en la disciplina a la que pertenece, pero sin disponer de un dispositivo didáctico elaborado. Es una transmisión directa de contenidos, en términos descriptivos y explicativos, estableciendo relaciones causales y exponiendo relaciones con otros conceptos. Se trata, por lo tanto, de un modelo de enseñanza como transmisión, aunque matizado con algunos elementos propios del modelo alternativo, esto es, algunas consideraciones epistemológicas que juegan en la transmisión de contenidos.

Si bien el profesor transmite los conocimientos de la disciplina, no lo hace por la mera transmisión en sí ni por el cumplimiento de los objetivos del curso. Hay una apuesta





al enriquecimiento de los estudiantes en conocimientos que redundarán en un crecimiento para la formación profesional. La mayor parte de esos conocimientos transmitidos no forman parte de la propuesta de evaluación del curso, por lo que no necesariamente están al servicio de ella. En tal sentido, esta dimensión de análisis se encuadra dentro del modelo alternativo. Se trata de una enseñanza de contenidos, escasamente condicionada por elementos exteriores a ellos. Se podría decir que los estudiantes participan porque están interesados en la temática; aún cuando esto es difícil de determinar ya que también un elemento formal de peso, al tratarse de un curso de asistencia obligatoria.

No se visualiza en la actividad ningún movimiento explícito del docente para considerar los intereses de los estudiantes. Éstos son considerados en forma individual durante la clase, en tanto no se plantea ninguna actividad grupal o en duplas. Sin embargo no puede decirse que los estudiantes sean receptores pasivos, ya que como se dijo, intervienen o están involucrados con la clase de una manera muy elocuente. Por lo tanto, se puede decir en esta dimensión, aparece un modelo de enseñanza como transmisión, aunque no en términos puros. He aquí las tensiones que aparecen cuando se analiza una actividad de enseñanza como ésta. Tanto desde la dimensión *qué enseña* como desde la dimensión *el alumno*, subyace un modelo de enseñanza como transmisión y se produce una clara identificación con un modelo tradicional. Sin embargo, esto no produce necesariamente un esquema repetitivo y mecánico, unidireccional y monótono. Por el contrario, en la fuerza conceptual y argumental de la clase, en la seducción a través de la palabra y los giros lingüísticos utilizados, parece descansar el buen resultado de la clase.

En la clase observada no se registran mecanismos explícitos de evaluación. Para el curso en su totalidad, el profesor plantea un dispositivo de evaluación no tradicional, donde se ponen en juego múltiples y diversos instrumentos: indagación de fuentes, entrevistas, elaboración de informes, etc. Esto se hace a partir del planteo de un trabajo de indagación de documentos. Los contenidos trabajados en clase no son objeto de evaluación directa, aunque muchos de ellos se ponen en juego en la elaboración de los informes finales.

A modo de síntesis de las tensiones derivadas de la aplicación de ciertas categorías o modelos para caracterizar actividades de enseñanza, se puede decir que en forma clara, a juzgar por lo observado, se produce un modelo tradicional. Esto es lo que empíricamente





Limber Santos

Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la Maestría en Educación y Extensión Rural

puede constatarse observando actitudes, movimientos, disposición de los elementos del salón, organización de los tiempos y espacios, recursos utilizados, etc. Sin embargo, el saber puesto en texto por parte del profesor, a través de su voz, tiene tal contundencia que, en su esencia, hay allí mucho de un modelo didáctico alternativo.

Esto se evidencia más solapadamente en las derivaciones de esa práctica, donde el estudiante debe aplicar metodologías de investigación e indagación para ser evaluado, poner en juego categorías conceptuales trabajadas en clase para ir más allá. Esto abre el juego a pensar los alcances de una *didáctica universitaria* que, si tiene lugar, centra sus especificidades en las relaciones de cercanía que se establecen entre la producción de conocimiento en las prácticas de investigación y la enseñanza propiamente dicha.



