



**REVISTA DIGITAL TINKUY.
DE HERMENÉUTICA, SUBJETIVIDAD,
Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO**

FCH- UNSL. SAN LUIS, ARGENTINA.

AÑO 2, VOL.4. JULIO DE 2020. ISSN 2683-7498



RD TINKUY

HERMENEUTICA, SUBJETIVIDAD Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO



REVISTA DIGITAL SEMESTRAL

ISSN 2683-7498

<http://www.rdtinkuy.unsl.edu.ar/>



Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

EDITORES CIENTIFICOS

Dra. Nora A. Fiezzi - Dra. Liliana J. Guzmán Muñoz – Mter. Marcelo Vitarelli

Proyecto de Ciencia y Técnica N° 04-2018 “Filosofía, educación e infancia: la importancia del sujeto en la Teoría pedagógica”. Directora Dra. Nora Fiezzi.

Proyecto de Ciencia y Técnica N° 04-2518 “Prácticas complejas del conocimiento y su impacto en el campo educativo”. Director Mg. Marcelo Vitarelli.

Proyecto de Ciencia y Técnica N° 04-1318 Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógico-filosóficos y estético-políticos de educación, comunicación y diferencias. Directora: Dra. Guzmán Muñoz Liliana Judith.

COMITÉ ACADÉMICO

Profesora Emérita Violeta Guyot- *Universidad Nacional de San Luis – Argentina*

Dr. Carlos Skliar- *CONICET – FLACSO – Argentina*

Dr. Walter Kohan - *Universidade do Estado do Rio de Janeiro Brasil*

Dra. María José Rossi. *Facultad de Ciencias Sociales (UBA) – Argentina*

Dr. Luis Porta- *Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina*

Dr. Hamlet Santiago González Melo- *Universidad Distrital Francisco José Caldas – Bogotá – Colombia*

Dr. George K. Zarifis- *Aristotle University of Thessaloniky – Grecia*



COMITÉ EDITORIAL

**Marta Martínez- Soraya Garay - Fernando Vargas- Gastón Guevara-
Andrea Cacace- Carolina Solano- Claudia Belardinelli – María Virginia
Mariojouis Margall- Erica Carla Wöhning**

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS- UNSL

WEB MASTER

Tco. Univ. Alejandro Brandolín

DISEÑADORA GRAFICA

Dis. Graf- Univ. Cristina Elizabeth Rodríguez Vargas



INDICE

LINEA EDITORIAL

PRIMERA SECCION. HERMENEUTICA Y SUBJETIVIDAD

1. **UNA IMAGEN DE INFANCIA: MIRAR AL OTRO Y MIRARNOS A SÍ MISMOS HOY.** Soraya Garay Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
2. **BENJAMIN BUTTON, MIRADAS HERMENÉUTICAS DE LA DIFERENCIA Y TEMPORALIDAD.** Liliana J. Guzmán; Claudia A. Belardinelli; Fernando G. Vargas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
3. **EPISTEMOLOGÍA DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA Y DIDÁCTICA DEL SENTIDO. UN ACERCAMIENTO A LA PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL INSTITUTO DE PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMÉRICA LATINA (IPECAL).** Ana Laura Hidalgo. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
4. **EL LUGAR DEL CONOCIMIENTO EN EL DISEÑO DE LOS PROYECTOS POLÍTICOS DE LA IZQUIERDA ARGENTINA EN LAS DÉCADAS DEL '60 Y '70.** Guido Lissandrello, UBA, Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.
5. **HERMENÉUTICA, RADICALIZACIÓN ONTOLÓGICA Y ANALOGÍA. HACIA UNA TEORÍA DE ORDENADORES SEMÁNTICOS DEL COMPRENDER.** Eduardo Ovidio Romero. Universidad Provincial de Córdoba, Universidad de Mendoza, Universidad Nacional de Villa Mercedes, Argentina.
6. **HISTORIAS DE VINCULOS EDUCATIVOS EN INGRESANTES DEL PROFESORADO DE EDUCACION ESPECIAL.** Carlos Alberto Silvage; Fátima Fernández; Mónica Emilia Cuello. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
7. **LAS REPRESENTACIONES DE LO EXTRANJERO EN EL LLANO EN LLAMAS DE JUAN RULFO.** Martín Gonzalo Zapico. IFDC San Luis, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

SEGUNDA SECCION. PRACTICAS COMPLEJAS Y DECOLONIALES DEL CONOCIMIENTO

8. **EL OXÍMORON DE LAS SUBJETIVIDADES VISUALES;** Ornela Barone Zallocco, UNMdP, Argentina
9. **CALIDAD Y REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO: SALDOS DE UN DISCURSO POLÍTICO NEOLIBERAL.** Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez; Juan José Sanabria López. UNAM, FES Acatlan, México.

10. **A PROPÓSITO DE LOS DISCURSOS INTERCULTURALES Y LA (NO) INCLUSIÓN DE LAS ALTERIDADES INDÍGENAS.** Lisandro David Hormaeche, UNLPampa, Argentina.
11. **CORONAVIRUS Y EDUCACIÓN VIRTUAL: EL DESEO COMO RESISTENCIA;** Marisol B. Iturralde, IFDCVM, Argentina.
12. **LA CONSTITUCIÓN DE LOS SUJETOS PEDAGÓGICOS EN FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES DE LOS AÑOS 90. UN ANÁLISIS GENEALÓGICO,** Carlos Alberto Lucero IFDCVM, Argentina
13. **SABERES Y PRACTICAS EN PEDAGOGIA HOSPITALARIA A PARTIR DE UN TRABAJO EXTENSIONISTA DE LA UNIVERSIDAD PUBLICA.** Virginia Mariojouis; Valeria Hardoy , Marcelo Vitarelli , Mario Nicolas Wildner Sanchez, UNSL, Argentina,
14. **TRAMAS Y URDIMBRE EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.** Ignacio Pineda Pineda, UNAM, FES Acatlan, México.
15. **DE LA FORMACIÓN A LA EDUCACIÓN DEL PROFESORADO: UN GESTO PEDAGÓGICO SENSIBLE,** Luis Porta, Braian Marchetti; Jonathan Aguirre, Francisco Ramallo, UNMdP, Argentina.
16. **EDUCACIÓN SUPERIOR, IDEOLOGÍA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS.** Agueda Quinteros. San Luis, Argentina.
17. **EXPERIENCIAS LOCALES CON MAESTROS WAYUU. LA EPISTEMOLOGÍA WAYUU EN EL AULA INTERCULTURAL;** María Isabel Ramírez, UPEL, Colombia.
18. **DECIDIENDO HOY, PARA CONSTRUIR MAÑANA** Alex Adrián Rivera Santacruz, FUJC, Mexico.
19. **LA AGENDA POST PANDEMIA DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA: RETOS Y OPORTUNIDADES.** Marcelo David Sosa. UNCCuyo, UNViMe, Argentina.
20. **LA LITERATURA PARA NIÑOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICO DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS ESCOLARES EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE NIVEL INICIAL;** Wildner Sánchez, Nicolás; Tropich, Roxana Elizabeth, UNViMe, Argentina.
21. **INCORPORACIÓN CO – CONSTRUCTIVA DE LAS TICs EN EL CUARTO AÑO EN LA ESPECIALIDAD FÍSICA-QUÍMICA.** Graciela Mamani Torres; Beatriz Matos Ortega Ms.C. Cristina Helen Yañez Medrano, ESFM, Bolivia.

TERCERA SECCIÓN: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

22. **FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO.** GUYOT. Violeta; FIEZZI, Nora, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
23. **LA FILOSOFÍA DE GILLES DELEUZE: ¿UNA ONTOLOGÍA SIN SUJETO? DERIVAS DE SU TRATAMIENTO Y RECEPCIÓN.** Julio Andrés Núñez Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
24. **LO SINGULAR DE LAS INFANCIAS. UNA PERSPECTIVA ACTUAL PARA PENSAR LA EDUCACIÓN INICIAL DE UN MODO DIFERENTE.** Patricia Gabriela Pérez; Graciela Tereza Pellegrini. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
25. **RESONANCIAS FILOSÓFICAS Y PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918 EN LA PRAXIS DEL PRIMER RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS MAURICIO LÓPEZ (1973-1976).** Sonia Elizabeth Riveros. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
26. **DOCENCIA INNOVADORA, UNA MIRADA A SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD.** Catalina Rodríguez Amaya. la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Colombia.
27. **¿DE DONDE PROVIENE EL DOCENTE DISEÑADOR DE EXPERIENCIAS Y PORTADOR DE INNOVACIÓN?** Nancy Argenis Salazar Acosta. Docente de la secretaria de educación de Bogotá. Colombia.
28. **HISTORIA DE PAPEL: LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA ARGENTINA.** Carolina Solano. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
29. **ESENCIALISMO, TEORÍA DEL DISCURSO Y CONTINGENCIA DEL SUJETO,** Eduardo María Sota. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
30. **FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: CLAVES PARA PENSAR UNA HUMANIDAD DISTINTA.** Micaela Vinuesa. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.



LINEA EDITORIAL

Publicar designa la acción que consiste en llevar cierta información en el dominio de lo público, en este caso publicamos una revista académica es decir una publicación periódica, seriada revisada por pares académicos, sostenida por un comité editorial y editores académicos responsables. Para nosotros TINKUY es el diálogo y el encuentro con el otro a partir de las prácticas del conocimiento, para lo cual tres grupos de trabajo pertenecientes al Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, nos reunimos produciendo una sinergia colaborativa y cooperativa que da lugar a la emergencia de un acontecimiento: la edición de los volúmenes de la revista digital en torno a la hermenéutica, la subjetividad y las prácticas del conocimiento, registrada con el ISSN 2683-7498 y alojada en sitio web institucional de la universidad: <http://www.rdtinkuy.unsl.edu.ar/> bajo dominio público de acceso abierto.

Este cuarto volumen ha significado el esfuerzo de compilar treinta trabajos científicos que reúne a investigadores de la UNSL, de otras universidades de Argentina y también de América latina (Bolivia, México, Colombia), cuyos colegas nos honran con su elección editorial. La revista recopila trabajos investigativos, análisis reflexivos, relatos de experiencias y ensayos de alumnos de la formación preocupados por los ejes investigativos en que nos proponemos producir conocimientos situados, es decir: la hermenéutica y la subjetividad, las practicas complejas y decoloniales del conocimiento y las relaciones entre la filosofía y la educación.

Editores científicos-FCH/UNSL.

- ***Proyecto de Ciencia y Técnica N° 04-2018 “Filosofía, educación e infancia: la importancia del sujeto en la Teoría pedagógica”. Directora Dra. Nora Fiezzi.***
- ***Proyecto de Ciencia y Técnica N° 04-2518 “Prácticas complejas del conocimiento y su impacto en el campo educativo”. Director Mg. Marcelo Vitarelli;***
- ***Proyecto de Ciencia y Técnica N° 04-1318 Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógico-filosóficos y estético-políticos de educación, comunicación y diferencias. Directora: Dra. Guzmán Muñoz Liliana Judith.***

San Luis, Argentina, julio de 2020. Año 2, Volumen 4.



PRIMERA SECCION

HERMENEUTICA Y SUBJETIVIDAD



UNA IMAGEN DE INFANCIA: MIRAR AL OTRO Y MIRARNOS A SÍ MISMOS HOY

Soraya Garay¹

Resumen. En este trabajo vamos a reflexionar sobre el concepto de infancia, a partir de contraponer dos imágenes de niño, en diferentes épocas, por un lado, el niño del medioevo y por el otro lado el niño de la pedagogía. Es en función de la experiencia que estas imágenes nos brindan, que podemos contraponer el contexto socio- histórico en el cual se piensa al infante con las características propias de la época y propia de la disciplina donde se lo piensa. A partir de problematizar estas imágenes de niño en el medioevo y la imagen de niño en la pedagogía, indagamos en la relación que los sujetos tenemos con la Infancia, y el lugar que ocupamos en relación a ello, según la posición socio-cultural que ocupemos. Mirar la infancia a través de contraponer estas dos imágenes, nos remite de algún modo a pensar en la imagen que creamos o recreamos los adultos, pensando en la no infancia en la antigüedad, no reconocida por el adulto, y la infancia en la pedagogía donde se moldea, da forma, homogeniza la imagen de niño que queremos formar, sin tener en cuenta aquello que el infante tiene para pedirnos, para cuestionarnos, para interpelarnos a nosotros mismos en la mirada de un otro infante que nos reconoce y nos invita a volver a mirar la infancia hoy.

Palabras Claves: infancia – pedagogía – época – experiencia

Abstract. In this work we are going to reflect on the concept of childhood, starting from opposing two images of children, at different times, on the one hand the child of the Middle Ages and on the other hand the child of pedagogy. It is based on the experience that these images provide us, that we can contrast the socio-historical context in which the infant is thought with the characteristics of the time and of the discipline where he is thought.

Starting from problematizing these images of a child in the Middle Ages and the image of a child in pedagogy, we inquired into the relationship that subjects have with childhood, and the place we occupy in relation to it, according to the socio-cultural position we occupy. . Looking at childhood by contrasting these two images, somehow reminds us to think about the image that we create or recreate as adults, thinking about non-childhood in antiquity, not recognized by the adult, and childhood in pedagogy where it shapes, shapes, homogenizes the image of a child we want to form, without taking into account what the infant has to ask us, to question us, to question ourselves in the gaze of another infant who recognizes us and invites us to return to look at childhood today.

Key Words: childhood - pedagogy - time - experience

¹ Especialista en Filosofía con niños y jóvenes por la Universidad Nacional de Cuyo. Docente e Investigadora en el Departamento de Formación y Educación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Integrante del PROICO CYT Hermenéutica y Subjetividad. Correo: sorayayamilegaray@gmail.com

Introducción

La Infancia como objeto de estudio a abordar, encierra en sí misma, cierta complejidad, ya que ha sido abordada desde diferentes perspectivas históricas, culturales, sociales. Algunas disciplinas como la psicología, la filosofía, sociología y pedagogía, se han ocupado del concepto de Infancia, de lo cual se deriva que cada campo disciplinar invente su propio “niño”, surgiendo múltiples sentidos acerca de cómo se define o cómo se comprende el concepto de Infancia y el concepto de niño en una determinada época sociohistórica.

En este trabajo vamos a problematizar y poner en tensión dos cuestiones, por un lado: la imagen de “niño en el medioevo”, representado en el arte medieval como un adulto en miniatura, lo que interpretamos como la representación del concepto de infancia de algún modo como infancia no reconocida por el adulto, por ende, no aceptada. Por otro lado, la imagen del “niño en la pedagogía”, como el niño al que busca “domesticarse”, que permanece por muchos años de su vida dentro de la escuela. Es pues esa pedagogía la mediadora entre ese niño que llega a la escuela sin conocer aún el mundo y que luego deviene en niño disciplinado, normativizado para ser en el mundo. Finalmente vamos a contraponer estas dos imágenes de niño para interrogarnos acerca de ¿qué imagen o imágenes de niño y de infancias encontramos hoy? ¿Qué guardan en común el niño del medioevo y el niño de la pedagogía moderna? ¿Qué lugar o no-lugar ocupamos hoy los adultos con relación a esas imágenes de niño y a esas infancias de hoy?

La imagen de niño miniatura en el arte medieval: la No infancia

Para comprender de qué hablamos cuando hablamos de Infancia o de Infancias, es importante y fundamental tener en cuenta los aportes históricos realizados por varios autores, acerca del concepto de Infancia.

En esta ocasión vamos a detenernos en aquellos aportes históricos considerados fundamentales en la historia de la infancia, como es el aporte realizado por Philippe Ariès y su obra “El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”, publicada en 1960, en la que se plantea, entre otros aspectos, que *“los niños compartían con los adultos las*

actividades lúdicas, educativas y productivas. Los niños no se diferenciaban de los adultos ni por la ropa que portaban ni por los trabajos que efectuaban ni por las cosas que normalmente decían o callaban".² Entre otras de las publicaciones, referidas a la Infancia en el siglo XVIII, aparecen escritos de Lloyd de Mause³, el cual "reivindica la Antigua Niñez y remarca el carácter normativizado y disciplinante que la protección adulta estaría infringiendo sobre la Infancia".

La infancia como representación social e histórica puede pensarse como una categoría que adopta significados diversos según el contexto que la ubiquemos, pues la imagen del niño en el medievo, se inscribe en un contexto con características propias, como los cambios producidos en las sociedades del Antiguo Régimen, donde se ponen en cuestión los sentimientos propios de los adultos hacia la infancia, pues en la Edad Media los niños vivían entre los adultos, no había aún una concepción de familia "privada", y tampoco había una idea de educación (no en términos de la escuela normalizadora). Es recién en la Edad Moderna cuando surge una diferenciación de los niños con respecto a los adultos. La reaparición del interés por la educación.

Lo interesante de la imagen de este niño del medievo, es poner en cuestión el lugar que el mismo ocupaba con relación a los adultos, pensando en cómo el adulto actuaba en función de los niños, no identificando a estos como sujetos infantes, una infancia negada, cuestionada que se visualiza concretamente en las representaciones artísticas propias de la época.

Luego de transcurridos varios siglos, surge cierta sensibilidad hacia el concepto de infancia, de tal modo que aparecen discursos médicos, de crianza, específicamente se va a considerar a la infancia como objeto de estudio científico. Asimismo, la emergencia de la pedagogía moderna fue una de las claves para entamar el campo del saber con el de la infancia. En este sentido, Comenio con su *Didáctica Magna* y Rousseau con el *Emilio* fueron importantes referentes de este giro en torno a los discursos y prácticas que favorecieron su cuidado y atención. Pasando de este modo a considerar al infante como niño al que debe de reconocerse con sus características biológicas y psicológicas por las instituciones donde se va a dar forma a ese sujeto infante, papel que la pedagogía va a

² Revista IIICE. ¿Existe la Infancia?. BAQUERO, Ricardo, NARODOWSKI, Mariano. En Escuela y construcción de la Infancia. Facultad d Filosofía y Letras UBA. Miño Y Dávila Editores. Julio 1.994

³ DE MAUSE, Lloyd, pensador social estadounidense conocido por su trabajo en el campo de la psicohistoria.

ocupar. Pues aquí nos cabe preguntarnos; ¿Cómo se deviene en niño de la pedagogía? ¿Qué lugar ocupa la pedagogía en la constitución de las infancias?

Una pedagogía de la Infancia

Lo que nos interesa en este trabajo es detenernos brevemente en el recorrido de la relación entre pedagogía e infancia. En la historia y precisamente en la Grecia clásica se llamaba pedagogo no a quien sabía sobre educación, sino a quien conducía al niño en el camino que iba de su casa a la Academia, donde se encontraba con sus maestros. El pedagogo era entonces quien conducía, también considerado por otros como un esclavo dedicado a los cuidados de los niños y los jóvenes. Es por ello que el concepto de pedagogía guarda una relación directa con los saberes de la educación, propios de la infancia.

Si nos detenemos en la imagen del niño de la pedagogía que hacíamos referencia al inicio, vemos que de algún modo, esta disciplina, otorgó un lugar central a la infancia, como objeto que va conducir, intervenir, normativizar, disciplinar a los infantes, pues se establece un determinado vínculo, que permite entender y actuar sobre la infancia misma. A medida que se configuran los saberes pedagógicos, van surgiendo preocupaciones alrededor de los niños, de la infancia. En general, estas preocupaciones se combinan con cuestiones ligadas a para qué educar, con qué fines, a quién, por qué, en fin, las preguntas ligadas a las intenciones de toda intervención pedagógica.

Y en función de lo antes planteado es que nos interrogamos acerca de la idea del lugar que ocupamos los adultos para con las infancias de hoy, nos cuestionamos sobre esa pretensión de que los niños sean moldeados, controlados, como si se tuviese que dar una forma establecida, normativizada de infancia, como si sólo hubiese una única infancia y no se hablase de infancias.

Y aquí cabe preguntarnos a nosotros mismos ¿qué lugar le otorgamos a la niñez? ¿cuáles están siendo (si existen) las posibilidades que los niños tomen la palabra, sean reconocidos, respetados, escuchados, considerados como subjetividades que habitan un cuerpo, que poseen experiencia y lenguaje? ¿Qué estamos haciendo con la curiosidad, la pregunta, las necesidades de reflexionar y expresarse del niño, en la realidad con que se enfrentan día a día? Todo ello en un contexto, en un mundo, donde los adultos parecen

controlarlo todo, y donde los niños sólo son aquello que pueden ser, lo que sus posibilidades y contextos les permiten ser.

A modo de conclusión

Nuestro punto de partida tenía que ver con esas dos imágenes de niño y de infancias, que guardan similitudes entre sí, en función a lo que la historia de la infancia nos plantea.

Problematizar el concepto de “Infancia”, desde el aporte de las disciplinas, implica pensar en los múltiples y diversos discursos sociales, culturales y políticos, que la atraviesan y que se plasman en las acciones o prácticas sociales que se llevan a cabo en las instituciones educativas. Pues a lo largo de la historia, la concepción de infancia fue elaborada en una trama de dispositivos discursivos e institucionales, que fueron configurando las subjetividades infantiles. Sostenemos que repensar radicalmente la infancia, es, también, repensarnos a nosotros mismos, desde el rol que ocupamos en la sociedad.

Pues es necesario la apertura, el debate, la reflexión y la vigilancia, en relación a los sentidos que le otorgamos a la Infancia y a los modos de relacionarnos con ella, desde nuestras propias prácticas educativas, políticas, sociales y culturales. Problematizarnos sobre aquellos pre- conceptos y prejuicios que los adultos otorgamos a los niños, es un camino que implica mirar desde otro lugar, asumir el riesgo, mirar la infancia con ojos que no manchen con esa mirada, sino que den esperanza de otros mundos posibles.

Como plantea Walter Kohan sería interesante pensar en la emancipación de la figura de Infancia que tenemos, pensándola *“como una forma de subjetividad, que no tiene edad, no tiene sustancia...Ella es emancipadora en la medida en que nos abre las puertas a una experiencia múltiple de nosotros mismos...en la medida que permite la experiencia de la infancia...en tanto nos permite nuevamente encontrar la infancia de lo que somos y de lo que podemos ser...”* (KOHAN, W 2004, Pag.5)

Finalmente para seguir pensando y repensando las Infancias, sostenemos que el desafío quizás está en reflexionar críticamente sobre el estatuto epistemológico de la Pedagogía en sus dimensiones éticas, políticas y estéticas, poniendo la mirada en el diálogo creativo con la realidad actual, con la época, la filosofía, las tecnologías de la

comunicación, entre otros aspectos, sin olvidar aquellos cuestionamientos iniciales que dieron pie a este trabajo, y que buscan abrir al debate de la relación entre la Infancia, la Pedagogía y la Educación.

Referencias Bibliográficas

-Aries, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus, Madrid.

-Agamben, G,(2001) *Infancia e historia* Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo,

-Kohan, Walter Omar. 2004. *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona. Laertes.

- ----- (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y Educación*. Buenos Aires. Edit. Del estante.

- Rochetti, C. (2009) “La filosofía y la infancia... entre otras paradojas”. En: Arpini, A., *Filosofía y educación en nuestra América*. Mendoza. Edit. Qellqasqa.

Recibido abril de 2020

Evaluado junio de 2020

BENJAMIN BUTTON, MIRADAS HERMENÉUTICAS

DE LA DIFERENCIA Y TEMPORALIDAD

Liliana J. Guzmán⁴; Claudia A. Belardinelli⁵; Fernando G. Vargas⁶

Resumen. En el presente trabajo queremos compartir un ejercicio reflexivo sobre las prácticas y experiencias en el campo de la Educación Especial, especialmente desde la Pedagogías de las Diferencias, problematización trazada por los lineamientos teóricos proporcionados por Carlos Skliar en los últimos años. Con una aguda crítica al dispositivo de normalización occidental y moderna, en cuya partición entre “normal y anormal” devino en la discriminación y exclusión de las diferencias, la perspectiva pedagógica de Carlos Skliar nos entrega para la reflexión sobre nuestras prácticas educativas un conjunto de interrogantes tales como: ¿qué son las diferencias?, ¿por qué la educación escolarizada sigue trabajando desde la normalización y el disciplinamiento?, ¿pueden los dispositivos de formación promover nuevas formas de subjetivación, para identificar y remover barreras hacia la educación inclusiva? Estos interrogantes serán planteados aquí en un análisis específicamente delimitado a un personaje de ficción: “Benjamin Button”. Tanto el cuento de F. Scott Fitzgerald como el film de David Fincher (2009) proporcionan elementos para pensar “el curioso caso de Benjamin Button” como perspectiva de formación de una singularidad diferente, integrada al mundo cotidiano de la vida de las personas “normales”, como modelo de autoformación y reflexividad de sí.

Palabras clave: Diferencias - Temporalidad - Integración - Formación.

Abstract. In the present work we want to share a reflective exercise on the practices and experiences in the field of Special Education, especially from the Pedagogies of Differences, problematization outlined by the theoretical guidelines provided by Carlos Skliar in recent years. With a sharp critique of the western and modern standardization device, in whose partition between “normal and abnormal” became discrimination and exclusion of differences, Carlos Skliar's pedagogical perspective offers us a series of questions for reflection on our educational practices. such as: what are the differences? Why does school education continue to work from normalization and discipline? Can training devices promote new forms of subjectivation, to identify and remove barriers to

⁴ Dra. en Pedagogía (Univ. Barcelona). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Directora del Proyecto CYT “Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógico-filosóficos y estético políticos de educación, comunicación y diferencias” FCH/UNSL. E-mail: lilianaj.guzman2@gmail.com

⁵ Esp. en Educación Superior. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto CyT PROICO N° 04-1318: “Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógico-filosóficos y estético-políticos de educación, comunicación y Diferencias”. FCH/UNSL. E-mail: cbelard@unsl.edu.ar

⁶ Docente-Investigador de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto CyT PROICO N° 04-1318: “Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógico-filosóficos y estético-políticos de educación, comunicación y Diferencias”. FCH/UNSL. E-mail: fgvargas1@gmail.com

inclusive education? These questions will be raised here in an analysis specifically delimited to a fictional character: “Benjamin Button”. Both the story by F. Scott Fitzgerald and the film by David Fincher (2009) provide elements to think “the curious case of Benjamin Button” as a perspective of formation of a different singularity, integrated into the everyday world of the life of “normal” people.”, As a model of self-training and self-reflexivity.

Key word: Differences - Temporality - Integration - Training.

I.

En el presente compartimos un ejercicio reflexivo en torno a las prácticas y experiencias en el campo de la Educación Especial, especialmente desde la Pedagogías de las Diferencias, problematización trazada por los lineamientos teóricos proporcionados por Carlos Skliar en los últimos años.

Con una aguda crítica al dispositivo de normalización occidental y moderna, en cuya partición entre “normal y anormal” frente a la que expresa contundentemente: “el problema no es lo anormal, la anormalidad, el anormal y si la norma, la normalidad y lo normal”⁷ (Skliar, 2005); pues, aquel dispositivo devino en la discriminación y exclusión de las diferencias, la perspectiva pedagógica de Carlos Skliar entrega para la reflexión sobre nuestras prácticas educativas un conjunto de interrogantes tales como: ¿qué son las diferencias?, ¿por qué la educación escolarizada sigue trabajando desde la normalización y el disciplinamiento?, ¿pueden los dispositivos de formación promover nuevas formas de subjetivación, para identificar y remover barreras hacia la educación inclusiva?

Estos interrogantes serán planteados aquí en un análisis específicamente delimitado al referido personaje de ficción: “Benjamin Button”. Tanto el cuento como el film proporcionan elementos, que nos permiten pensar “el curioso caso de Benjamin Button” como perspectiva de formación de una singularidad diferente, integrada al mundo cotidiano de la vida de las personas “normales”, como modelo de autoformación y reflexividad de sí.

Este devenir sujeto de una diferencia cultivada en su formación, en sus vivencias y experiencias de vida, en el fluir de una vida que deviene de anciano a niño, y viceversa,

⁷ Skliar, Carlos (2005) *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

es el entramado vital y continuo de quien es atravesado de tiempo, de amor y de muerte de quienes ama. En tal sentido, y en un plano similar al personaje de “El Secreto de Adeline”, Benjamin Button es la construcción de una vida hacia una infancia de vejez que va descubriendo el mundo de las cosas entre las que está a medida que envejece haciéndose niño, descubrimiento por tanto que realiza como un niño.

Es preciso observar el nacimiento doloroso de Benjamin Button, como una deformidad lo suficientemente impresionable como para que su padre corriera a arrojarlo al puerto para después entregarlo en las escalinatas de un geriátrico atendido por personas “de color”: el comienzo de la vida de Benjamin es un puro arrojito a espacios de marginalidad y diferencias. Sin embargo, la inclusión a la cotidianeidad del asilo y el amor con el que es cuidado y protegido por la familia que lo acoge, son lo suficientemente fuertes como para contener, aminorar los estados, sentimientos de marginalidad y exclusión social.

Un elemento clave en la formación del personaje es su madre de corazón: la mulata. Esta extraordinaria mujer, imposibilitada de engendrar por muchos años, es quien desde pequeño piensa con Benjamin el misterio de la vida y el derecho a una vida digna y justa en una sociedad injusta y de exclusiones sociales. Con su madre, Benjamin aprende a comprender sus circunstancias, se apropia del lenguaje, se incorpora al mundo simbólico de la cultura con su ingreso a la fe, al lenguaje, al relato auténtico de buscar saber quién se es y buscarse permanentemente, en el amor, en la familia, en la familia de corazón que son ese hospital de ancianos y en el amor vincular con el que comienza a construir una familia que deberá abandonar por su misma enfermedad degenerativa de envejecer rejuveneciendo, o viceversa.

II.

La relación con su padre biológico, relación marcada por la repugnancia de comienzo, el rechazo a una vida muy diferente a las expectativas de un heredero sano y robusto, prometedor de sucesión “normal” de la familia, deviene con el tiempo en una relación de auténtico descubrimiento de sí, de su nombre (Button) y el camino de la vida que necesariamente conduce a la muerte: el padre no es sólo quien le da el nombre sino también revela a Benjamin aquella verdad acerca de sí, que le permite comprender quien

es y lanzarse a la inquieta búsqueda de mejores horizontes para su extraña forma de ser extemporáneo en todas partes.

Este nexo intrínseco de verdad y subjetividad define en Benjamin otras miradas de sí mismo, y otros modos de cuidarse a sí mismo y a sus amados mediante otra actitud ética con la cual comienza a ejercitar su espiritualidad e inquietud: la meditación, la distancia, la serenidad ante la muerte, el diálogo como camino de encuentro amoroso con una verdad que le permita ir al encuentro de su muerte en el abrazo a la muerte del padre, el ejercicio ascético de renuncia a todo lo que implica una cultura empresarial y normalizadora por una cultura de los cuidados entre las diferencias, con la preservación ética para una permanente inquietud de formación cultural y humana que humanice, precisamente, los espacios de interacción entre sus pares. Pues, de otro modo, “cuanto más la mismidad se mira ciegamente sólo a sí misma, más se vuelve hostil contra ese otro hasta dejarlo inerte.”⁸ (Skliar, 2005)

III.

El concepto de “anormalidad deficiente”⁹ (Skliar, 2005) es deconstruido en esta obra. Primeramente, se deconstruye con la sola narrativa autorreflexiva de Benjamin Button, en la cual permanentemente se posiciona como primer narrador en voz propia, desde sus experiencias y caminos vividos pero que se piensan desde todas las dimensiones de una existencia libre y comprometida con su responsabilidad y elección de vida. La supuesta “anormalidad deficiente” del personaje es un concepto quebrado y falsado por el devenir del mismo protagonista: su vida no es el caso de una figura anormal, sino el devenir sujeto de un niño-anciano plenamente comprometido con su presente, con sus afectos, con sus experiencias de estar en el mundo éticamente con los demás. Button no representa ningún caso de anormalidad, más bien es la representación de un devenir normal en un mundo inhospitalario en cuyos espacios la praxis misma del sujeto promueve la hospitalidad de las diferencias y la igualdad de todos.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

En ese mismo sentido Skliar (2005), juega con la temporalidad, en materia pedagógica, para dar cuenta de la temporalidad de la mismidad y del otro, expresa:

“discuto la cuestión de este presente que dejará de serlo enseguida para ser un nuevo y renovado presente; de este presente incomprensible. Pero no me propongo una discusión en los términos de un sujeto que todo lo comprende, sino desde la absoluta perplejidad, desde la pérdida del sentido sobre el otro y, por consiguiente, sobre la propia mismidad.”¹⁰ (Skliar, 2005)

Es decir, se trata de notar, que lo incomprensible del presente es donde recae el acento de aquello que se toma por anormalidad; cuando uno puede ver que aquello que se llama anormalidad, en realidad acontece normalmente, es la mismidad la que retorna incomprensible posteriormente.

IV.

Otro plano de la deconstrucción operada por el mismo personaje es posicionarnos frente a la pregunta por nuestros modos de educar: ¿somos capaces de recibir con hospitalidad a una supuesta “anormalidad deficiente”, o nos atrevemos a comprender y abrazar las diferencias desde una perspectiva ética más respetuosa de las singularidades?

Se trata entonces de reposicionarnos, para lo que es indispensable realizar un trabajo ascético, inquietarnos por nosotros mismos, para conocernos a nosotros mismos; para luego poder reflexionar sobre nuestras propias prácticas, pero no sólo nuestras prácticas, sino nuestras prácticas inscriptas en un reiterado (desde hace más de un siglo) dispositivo centrado en reproducir un mismo movimiento, el de la primacía de la normalidad, o como bien la llama Skliar, la “mismidad”.

Mismidad “que vuelve a instalar el control en las fronteras del cuerpo y de la mente; que regresa soberbia, a tomar sus sanas y bellas decisiones sobre los espacios y los tiempos de la alteridad”¹¹ (Skliar, 2005) . Es por tanto interesante el caso presentado, en tanto muestra la posibilidad de reubicarse, reposicionarse, aún en este entorno de inhospitalidad, en una suerte de punto de fuga.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

A modo de Conclusión

A fin de cuentas ¿qué son las diferencias, sino otra cosa que un elemento inherente a lo humano? ¿De qué diferencias hablamos cuando hablamos de derechos a las diferencias?

En cuanto a que la Educación escolarizada se mantenga en el plano de la normalización y el disciplinamiento, es posible inferir que es recomendable considerar críticamente una serie de dispositivos que movilizan sectores hegemónicos; sin embargo también cabe pensar que es el temor a la otredad, a lo desconocido pero familiar como formación misma de lo humano de aquello que es diferente, y particularmente llamado “alteridad deficiente”; esa otra alteridad que muestras nuestras posibles falencias, que no se ajustarían a un sistema imperante, y ¿por qué no mejor, entonces, modificar ese sistema?

Podemos decir, finalmente, que es posible una educación para todos y cada uno, siempre y cuando apuntemos a ello, nos pongamos a disposición de transformar los dispositivos, con los que nos autolimitamos, nos paralizamos, con los que nos coartamos las posibilidades de la experiencia, del contacto con el otro, ese otro que es indispensable.

Bibliografía

Gadamer H. (1993) *El Problema de la conciencia histórica*. Madrid. Tecnos.

Foucault, M. (1999) *Los anormales*, FCE de Argentina, Bs. As. Argentina.

Skliar, Carlos (2005) *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Recibido marzo de 2020

Evaluated junio de 2020

EPISTEMOLOGÍA DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA Y DIDÁCTICA DEL SENTIDO. UN ACERCAMIENTO A LA PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL INSTITUTO DE PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMÉRICA LATINA (IPECAL)

Ana Laura Hidalgo¹²

Resumen -Este artículo se propone realizar una presentación de la propuesta de formación del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). Para ello, se recuperan los conceptos nodales que atraviesan la experiencia de formación que se transita en el mismo. Asimismo, también se recupera el proyecto político pedagógico de quienes fueron algunos de sus fundadores, el Dr. Hugo Zemelman y la Dra. Estela Quintar. Un recorrido por sus principales apuestas a efectos de poner en contexto sus aportes al pensar en América Latina.

Palabras claves: epistemología, pensamiento, didáctica.

Abstract. This article aims to make a presentation of the training proposal of the Institute of Thought and Culture in Latin America (IPECAL). For this, the nodal concepts that go through the training experience that is transited in it are recovered. Likewise, the pedagogical political project of those who were some of its founders, Dr. Hugo Zemelman and Dra. Estela Quintar, is also recovered. A tour of their main bets in order to put their contributions into context when thinking about Latin America.

Keywords: epistemology, thought, didactics.

Introducción

El IPECAL procura generar una investigación en ciencias sociales desde la epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial y desde la didáctica del sentido o no-parametral. Sobre estas nociones centrales nos preocuparemos en el presente artículo sin intención de agotar su pensamiento en esta intervención.

En este sentido en esta especialidad posdoctoral del IPECAL se tiene como propósito: “Promover la comprensión de las diferentes formas de relaciones de

¹² Ana Laura Hidalgo es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Es Magíster en Política y Planificación Social y Especialista en Gestión Social por la Universidad Nacional de Cuyo. Es Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de San Luis. Es Becaria postdoctoral en el Centro de Pensamiento Crítico “Pedro Paz”. Actualmente, cursa su especialidad Postdoctoral en el IPECAL (Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina) en México. Mail: hidalgo.analaura@gmail.com; ana.hidalgo@ipecal.edu.mx

conocimiento con la realidad, así como las tradiciones de pensamiento y configuraciones epistémicas que las representan”.

En este sentido, conviene detenerse en algunos conceptos centrales que se presentan en ese objetivo, a efectos de poder comprender sus alcances en las formaciones de los post doctores. En este marco, siempre tenemos que comprender al IPECAL como un proyecto político académico que propone otros modos de construir conocimiento.

Distinciones entre el pensar teórico y el pensar epistémico

Zemelman (2010) nos indica que la realidad socio histórica tiene múltiples significados y que las ciencias sociales han generado un desfase entre los conceptos teóricos y la realidad que se pretende explicar. Por tanto, se reconoce una necesidad de constante resignificación; la cual implica la tarea central de las ciencias sociales debido al desajuste entre la teoría y la realidad. Y por lo mismo, es posible reconocer que el ritmo de la realidad no es el de la construcción conceptual; los conceptos se construyen más lento que los cambios que se dan en esa realidad externa al sujeto; por tanto, el desfase o desajuste indicado anteriormente resulta inevitable.

Este tema que es de actualidad en América Latina no es abordado por las ciencias sociales y tiene consecuencias de orden práctico. En ciencias sociales, estamos organizando el pensamiento y el conocimiento dentro de marcos que no son propios de esa realidad que se quiere conocer. De este modo, muchos de los conceptos que utilizamos, no responden a conceptos que estén dando cuenta de la realidad que Zemelman (1998) llama “histórica”, sino que se trata de conceptos contruidos en otros contextos y que muchas veces la academia los repite sin considerar si el sentido contenido en los mismos está dando cuenta de realidades concretas.

Debido a esto, es una cuestión que no se resuelve teóricamente por la naturaleza del problema; el problema justamente está en la teoría misma, porque corre el riesgo del desfase con la realidad. Por esto, requiere ser resignificado, revisar la teoría a la luz de las exigencias de las realidades históricas. Esto es lo que implica una racionalidad ampliada, concepto que Zemelman desarrolla con anterioridad (Zemelman, 1994).

En este marco, Zemelman comprenderá al pensamiento como una actitud, una postura que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. Se trata no tanto de partir del concepto teórico, sino de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado y estructurado, formulándose la pregunta: ***¿cómo podemos colocarnos frente a aquello que queremos conocer?*** Esta sencilla y necesaria pregunta es muy compleja de resolver desde una perspectiva canónica que no implica la propia subjetividad del sujeto.

Por tanto, para poder construir un esquema de colocación (Quintar, 1993; 2006) que nos permita posicionar al sujeto en una postura socio-histórica de ese presente que lo interpela subjetivamente, se requiere el reconocimiento de la distinción entre un pensamiento teórico y un pensamiento epistémico; diferencia que reside precisamente en el cómo se resuelve la relación del pensamiento con esa realidad que se quiere nombrar.

El discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo; es decir, un discurso atributivo de propiedad; un discurso que no puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad. El discurso teórico se caracteriza por ser aquel que hace afirmaciones sobre la realidad/lo real. Por tanto, el pensamiento teórico es un pensamiento que ya tiene un contenido organizado.

En cambio, un pensamiento epistémico es aquel pensamiento que no tiene contenido. A diferencia del anterior, la centralidad es la pregunta, no es el predicado ni la atribución de propiedades. El problema está en darle a la pregunta un estatus no de mera conjetura sino de algo más amplio que eso; implica permitir que el pensamiento se pueda colocar frente a las circunstancias. En otras palabras, la dificultad está en colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas.

La dificultad del pensamiento epistémico radica en que la tendencia es ponerle siempre nombre a las cosas. En cambio, este pensar implica construir una relación de conocimiento que no quede encerrada en un conjunto de atributos.

En este tránsito entre no colocar nombres viejos a cosas nuevas y creer que porque no tienen nombre son innombrables, se ubica lo que Zemelman llama “pensar epistémico” (Zemelman, 2010).

En otras palabras, implica no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos sino plantearse el distanciamiento de esos contenidos o de esas significaciones,

para buscar qué significaciones o qué contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar. Es la problemática de un pensar epistémico, poder desarrollar un saber pensar por sobre un saber información; sobre esta distinción Zemelman se detiene en un texto anterior (Zemelman, 1994).

En su texto *El conocimiento como desafío posible* (1998), Zemelman nos describe como situarse en el nivel epistémico nos genera una “angustia difusa”, esa angustia es una condición necesaria. Esto tiene que ver con romper con la comodidad intelectual y como un mecanismo básico de la inercia.

En este marco de situaciones, hemos perdido la disposición para colocarnos frente a la realidad como ese conjunto de desafíos permanentes que no tienen respuesta cabal y definitiva (Zemelman, 1998). Por tanto, el desafío implica entender la realidad que nos circunda y sus consecuencias en la subjetividad personal como una indeterminación.

De esto deviene la situación paradójica que resulta de la seguridad que encontramos en lo determinado, por eso buscamos siempre los límites de aquello que nos configura tanto como sujetos como al mundo de sentidos que nos contiene.

Zemelman nos señala que el concepto de límite debe estar subordinado a la idea del esfuerzo de colocación del sujeto frente a los desafíos de la realidad; la idea de límite está fuertemente ligado a la búsqueda de seguridad. Este planteamiento nos exige avanzar en su develamiento no siempre satisfactorio.

Con este esfuerzo se da un desajuste interno en el sujeto que es inevitable y necesario. Lo negativo es soslayarlo. De acuerdo a Zemelman, implica cuestionarse a sí mismo como sujeto pensante, en la medida en que somos capaces de cuestionarnos como frente al conocimiento asimilado, cuestionar lo que se sabe. De este modo, el sujeto es capaz de percibir la anomalía; sino puede reconocer la anomalía no es capaz de plantear nuevas preguntas para dinamizar en el plano del conocimiento.

En relación con el problema del conocimiento, Zemelman señala que no es algo mecánico, no es problema de algoritmos ni de lógica formal. Este concepto lo lleva a distanciarse de la inercia, como aquella actitud de comodidad y tranquilidad. La inercia es la resolución de todo porque no hay planteado ningún problema. Es mucho más difícil vivir problemáticamente pero creciendo como un sujeto que amplía su racionalidad y conciencia histórica.

Por tanto, este sujeto con dimensión histórica y consciente de su finitud, es aquel que toma una actitud personal de elegir vivir en términos de alerta, vigilancia y asombro. Es reconocer que estamos constantemente enfrentados a lo desconocido y lo inédito.

Es un ajuste en la potencia, en la posibilidad de futuro; algo que no está escrito como para sentarse a esperar a que llegue. En cambio, el ajuste en la potencia es un constante desafío hacia uno mismo que significa no estar conformes y resignados.

Pero ¿cómo accedemos a esto en los estudios que desarrollamos en el IPECAL? ¿Cómo recuperamos de nuestra propia subjetividad las experiencias vitales que nos posicionan y colocan frente a los procesos de investigación que desarrollamos en ciencias sociales? Algunas de estas respuestas, como un sendero hacia la recuperación de la dimensión histórica del sujeto, lo desandamos pro medio de la didáctica del sentido o no parametral.

Didáctica del sentido o no parametral

El discurso pedagógico manifiesta un espíritu de época, es signo de los tiempos de los cuales somos parte. Quintar llama a esta apuesta “Didáctica no parametral o de la conciencia histórica”. Pero, ¿qué implica? Formar sujetos con conciencia histórica e indagar desde sus condiciones, la posibilidad que hay en la biografía personal y colectiva de configurar una conciencia del presente histórico de los acontecimientos humanos y culturales desde la perspectiva educativa.

Implica la recuperación del sujeto en su proceso de formación como sujeto, no solo en las instancias formales. Sino es recuperar sus marcas vitales en todas las instancias de socialización de los sujetos para abordar, entre otras cosas: la cuestión de la constitución histórica de un sujeto con pensamiento crítico; el desafío formativo y la conciencia histórica; las condiciones históricas y epistémicas de producción de conocimiento; los problemas metodológicos en ciencias sociales; la organización cognitiva; la necesidad de metáfora en la expansión de la experiencia humana del mundo en la amplitud de mirada y de los puntos de vista del sujeto.

Por tanto, implica un desplazamiento estético; que invita a recuperar las potencialidades del sujeto en su vocación creativa originaria hacia la producción de

nuevas regiones de conocimiento asumiendo la crisis ideológica de las ciencias; incluso en su expresión sociológica. Esto por lo dicho anteriormente en relación con el pensar teórico.

En esta colocación, el sujeto (hablamos de sujeto y no de individuo) es político, con el desarrollo de un pensamiento histórico situado y un lenguaje en el cual se manifiesta una interpretación del presente histórico en el trayecto de la tradición, novedad y utopía.

En este marco, la pedagogía es una práctica socio cultural y por tanto, política. La pedagogía es recuperar al sujeto en su propio contexto socio histórico cultural; a esto se refiere la idea de historizar. En la medida en que implica recuperar uno de los aspectos constitutivos de ser sujeto; Quintar se refiere a los lugares que ocupan la memoria y el olvido en la reconstrucción y reconfiguración de los sentidos en el presente; que arrastra un pasado y articula opciones de futuro; de lo contrario, nos quedamos presos de un pesimismo sin sentido y alienante.

Es por esto que Quintar (1993) sostiene que las construcciones culturales se encuentran atravesadas por una red de sentidos, significados y significaciones que se manifiestan en enunciados que promueven las condiciones de existencia y de formación conceptual, teórica y de prácticas humanas. El discurso (donde se materializa) adquiere efectos de verdad y de realidad, desde donde el sujeto se concibe, se expresa y da sentido a su mundo, desde sus narrativas y la narrativa socio cultural.

Del mismo modo, el discurso puede constituirse en mecanismos de poder simbólico para la contextualización o recontextualización de los sujetos sociales. Regulación de las posiciones de los sujetos y de las relaciones sociales, a través de normas o imposiciones que facilitan el contexto de reproducción. Este campo de reproducción, constituido por redes organizadas, instalan imaginarios sociales que permiten actuar en escenarios determinados de la sociedad. De tal forma, los contextos de interacción, la clasificación de los tiempos y espacios, y la organización de las prácticas, son los medios que determinan sus conductas, actitudes y habilidades con el objetivo de regular la vida social.

La propuesta de Zemelman y Quintar se articula con una instancia metodológica que no podrá ser desarrollada en este artículo; un segundo trabajo abordará los aspectos crítico hermenéuticos de la propuesta de formación de IPECAL.

Bibliografía:

- Quintar, Estela (2007), Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina, Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, núm. 18, 2007, p. 0 Universidad de Los Lagos Santiago, Chile.
- Quintar, Estela (2006), La enseñanza como puente a la vida, México, IPECAL.
- Quintar, Estela (1993), Didáctica problematizadora e integradora, Argentina, Cuadernos de Posgrado de la ENEP ARAGON.
- Zemelman, Hugo (s.f.) Panorama de la epistemología del presente potencial, documento sin publicar.
- Zemelman, Hugo (1987), *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Zemelman, Hugo (1989), De la historia a la política: la experiencia de América Latina, México, Siglo XXI.
- Zemelman, Hugo (1992). *Los Horizontes de la Razón I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: ANTHROPOS/El Colegio de México.
- Zemelman, Hugo (1994). “Racionalidad y ciencias sociales”. Revista Antrophos.
- Zemelman, Hugo (1996). *Problemas Utópicos y Antropológicos del Conocimiento*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Zemelman, Hugo (1998), El conocimiento como desafío posible, México, Instituto Politécnico Nacional, Ipecal, Colección conversaciones didácticas,
- Zemelman, Hugo (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*. IPECAL

Recibido abril de 2020

Evaluado junio de 2020

**EL LUGAR DEL CONOCIMIENTO EN EL DISEÑO DE LOS PROYECTOS
POLÍTICOS DE LA IZQUIERDA ARGENTINA EN LAS DÉCADAS
DEL '60 Y '70.**

Guido Lissandrello¹³

Resumen. En este artículo sistematizamos las conclusiones de nuestra investigación doctoral, que pretendió ser un aporte al conocimiento de los proyectos políticos de la izquierda argentina, haciendo hincapié en el sustento empírico y teórico de los mismos. En sentido estricto, nuestro trabajo apuntaba a calibrar el papel que el conocimiento científico tuvo en la construcción de los programas políticos de las organizaciones de izquierda que intervinieron en el proceso revolucionario de la década de 1970 en la Argentina.

Palabras clave. Conocimiento científico – Izquierda – Cuestión Agraria – Programa - Estrategia

Abstract. In this article we systematize the conclusions of our doctoral research, which was intended to be a contribution to the knowledge of the political projects of the Argentine left, emphasizing their empirical and theoretical support. Strictly speaking, our work aimed to calibrate the role that scientific knowledge had in the construction of the political programs of the left-wing organizations that intervened in the revolutionary process of the 1970s in Argentina.

Keywords. Scientific knowledge - Left - Agrarian Question - Program - Strategy

¹³ Doctor en Historia, docente FFyL UBA, UNQ-Conicet

Introducción

Nuestra tesis (Lissandrello, 2018) tenía por objetivo examinar el tratamiento que la llamada “cuestión agraria” recibió por parte de las organizaciones que formaron parte de la fuerza social revolucionaria (Marín, 1981) que, en el proceso revolucionario (Sartelli, 2007) abierto en 1969 con la huelga política de masas (Balvé y Balvé, 2005) conocida como Cordobazo, y cerrado con el golpe de estado del 24 de marzo de 1976, constituyeron una amenaza al capitalismo. A esos efectos, abordamos en estas páginas una serie amplia de observables: Partido Comunista, Montoneros, Partido Revolucionario de los Trabajadores - Ejército Revolucionario del Pueblo, Partido Comunista Revolucionario, Vanguardia Comunista, Partido Socialista de los Trabajadores, Política Obrera y Organización Comunista Poder Obrero. Con aquel objetivo, pretendíamos evaluar el grado de conocimiento de la estructura argentina que estas organizaciones tenían, conocimiento que constituía la base sobre la que se sustentaba el programa y la estrategia con los cuales pretendían conducir al proletariado hacia la revolución.

La hipótesis que elaboramos y buscamos poner a prueba, planteaba que el conjunto de nuestros observables había alcanzado un conocimiento deficitario sobre el campo argentino, que las llevó a reproducir la llamada imagen tradicional del agro (Barsky y Pucciarelli, 1997). El grueso de aquellas organizaciones desconocía aspectos centrales de ese espacio fundamental de la estructura argentina: las clases sociales, el grado de desarrollo de las fuerzas productivas alcanzado y la dinámica de acumulación. Ese desconocimiento sería resultado, y a la vez alimentaba, una ideología campesinista y reproducía una serie de lugares comunes nunca verificados. Fundamentalmente, la idea de la existencia de una oligarquía terrateniente cuyo poder se asentaba en el latifundio, de la cual se derivaban diversas consecuencias (el estancamiento agrario, la descapitalización, la monopolización de la comercialización, etc.). La consecuencia de ello sería una adscripción generalizada, si bien advertíamos la existencia de una excepción, a la consigna de la Reforma Agraria, expresión más acabada de aquellas ideas. Detrás de esa consigna lo que se ocultaba era el abandono del proletariado rural.

Nuestra investigación fue de carácter fundamentalmente cualitativo, por tanto se basó en la recolección y análisis de una variedad de materiales empíricos (Maxwell: 1996). A los efectos de verificar esta hipótesis trabajamos con un tipo de fuente privilegiadas: aquellas que los propios partidos elaboraron ya sea como programas propios o como informes teóricos que fueran un aporte a aquellos. En concreto, constituimos un acervo documental nutrido por documentos internos (buena parte de ellos, surgidos de instancias congresales o de ámbitos internos de dirección), libros de cuadros militantes y publicaciones periódicas de los partidos en cuestión.

Realizamos, además, una reconstrucción del desarrollo capitalista en el agro y el estado en el que se encontraba por aquella época, a partir de un relevamiento de la bibliografía especializada en el tema (Balsa, 2006; Barsky y Gelman, 2009; Barsky, 1988; Barsky y Pucciarelli, 1997). Los años '60 y '70 pusieron sobre la mesa una serie de transformaciones sustantivas que permitieron el despegue de la producción agraria (tras un breve estancamiento en los '40), se incrementó el número de propietarios, la tierra sufrió un proceso de desconcentración mientras la producción se concentraba, la productividad se disparó, avanzó la mecanización, el uso de químicos y nuevas formas de organización de la unidad de explotación. Si en algún momento había existido algo identificable como “oligarquía latifundista” o un pequeño chacarero o campesino que podía producir para el mercado sin explotar fuerza de trabajo ni capitalizarse, estas transformaciones barrieron por entero esa posibilidad. Esta reconstrucción entonces nos permitió pertrecharnos teórica y empíricamente, para examinar los diferentes observables.

Seguidamente, nos abocamos a estudiar los diagnósticos y balances que se realizaron sobre la cuestión agraria por parte de partidos, intelectuales y corporaciones de la burguesía. En efecto, el debate agrario se instaló con fuerza por aquellos años, de resultados de las transformaciones que acontecieron en el campo. Encontramos que se delinearon dos grandes corrientes (Balsa, 2015; Sanz Cerbino, 2012). Una, la agrarista, que ponía el foco en la cuestión de la tenencia de la tierra y las características de la clase que emprendía la producción agropecuaria. La otra, liberal, que achacaba el estancamiento a la intromisión del Estado y sus intentos de sostener un entramado industrial juzgado ineficiente. Así, reconstruimos un marco más general de discusión, que nos sirvió para

contextualizar el análisis de la izquierda y poder ponerlo en relación a actores que la excedían, pero que se plantearon los mismos problemas.

A partir de allí, seguimos como esquema de trabajo el trazado de un bosquejo general del programa de cada organización, lo que nos permitió ubicar la cuestión agraria en un escenario más general. Luego procedimos a examinar nuestro problema específico, atentos a cómo se describía aquella realidad que se pretendía cambiar, en particular: la existencia o no de campesinos, el carácter capitalista o no del agro y las tareas revolucionarias que de allí se desprendían. Y, finalmente, la intervención concreta que se desplegó en la etapa en el ámbito agrario.

Desarrollo

En primer lugar, debemos constatar un hecho elemental. A lo largo de nuestra investigación hemos analizados los más variados programas políticos: el estalinismo, el maoísmo, el guevarismo, la izquierda del peronismo, el trotskismo (y una variante específica, el morenismo) y lo que se autodenominó en la etapa el “socialismo revolucionario” (Costilla, 2019). Todos esos programas tuvieron una encarnadura organizativa en la etapa. De modo que la primera conclusión general que debemos extraer es que la Argentina de los '70 fue la pampa húmeda de la izquierda, un campo fértil en el cual crecieron, con alcance desigual, un abanico variado de opciones políticas.

Sin embargo, esa heterogeneidad y diversidad se simplifica ostensiblemente cuando nos detenemos a examinar el tratamiento que recibió la cuestión agraria. Allí nos topamos con una serie de tópicos comunes y compartidos: la existencia de una oligarquía, el latifundio como traba al desarrollo capitalista, la penetración del imperialismo a través de los monopolios comercializadores, el estancamiento agrario, la existencia mayoritaria del campesinado o de una capa chacarera. En definitiva, lo que aparece dominante es la idea de un desarrollo capitalista incompleto en la Argentina, producto de una burguesía que no habría culminado con la totalidad de sus tareas. Lo que se observa, en este punto, es el carácter dominante del programa de liberación nacional (Pacheco, 2014), es decir, aquel que pone el foco en la liquidación de las trabas nacionales: la oligarquía y el imperialismo. Se podrá argumentar que existen matices, por caso el trotskismo y el guevarismo, que a diferencia del estalinismo y el maoísmo, no contemplaban la alianza con las burguesías

nacionales ni sostenían la existencia de etapas. Pero aun abogando por una revolución en permanencia (PO y PST) o por la existencia de un enfrentamiento imperialista a posteriori de la revolución (PRT-ERP), lo cierto es que ninguna de las organizaciones cuestionaba el carácter incompleto de la nación argentina. De este modo, todos planteaban la resolución de tareas burguesas y abrían un terreno común con el nacionalismo.

En el campo, la tarea fundamental sería la liquidación de la gran propiedad, su fraccionamiento y reparto entre el campesinado. Así se pretendía dar inicio al despegue de las fuerzas productivas que estarían constreñidas por el latifundio y una oligarquía especuladora, parasitaria o rentista. El gran terrateniente oprimiría a los pequeños arrendatarios, imposibilitando su capitalización y el incremento de la productividad. Partidos como el PC, el PCR y VC, consideraban esto como una traba precapitalista, lo que justificaba la alianza con algún sector de la burguesía a fin de alcanzar un pleno desarrollo del capitalismo en el agro. Otros partidos, como los trotskistas, no lo afirmaban abiertamente, pero en la práctica llamaba a una alianza con el pequeño capital. En manos de productores directos, se presuponía, se desarrollaría una producción eficiente que sacaría a la Argentina del atraso. En este punto, el PC ofrecía la versión más idealista, en la medida que oponía a la oligarquía absentista, despreocupada del desarrollo nacional, explotadora y opresiva a un productor campesino o chacarero que tendría un interés, casi altruista, por el impulso de la nación, la diversificación de la producción y el ofrecimiento de condiciones de trabajo y remuneraciones “justas”. La burguesía agraria no aparecía entonces movida por la prosecución de la ganancia. En definitiva, tanto por el diagnóstico sobre las trabas del campo (la “oligarquía parasitaria” y el latifundio) como por la solución a ello (la reforma agraria y la redistribución del suelo), las organizaciones que estudiamos (con la excepción de la OCPO y los planteos del intelectual Ismael Viñas) pueden ubicarse en la línea, con mayor o menor radicalidad, de la corriente agrarista.

Los partidos que más consecuentemente impulsaron la alianza obrero-campesina, como Montoneros, VC, PCR y PC, paradójicamente fueron los que más abiertamente reconocieron la existencia de intereses contrapuestos entre campesinos y obreros. Montoneros, por ejemplo, habló de “contradicciones secundarias” que podrían conducir a desviaciones en el enfrentamiento contra la oligarquía. Claramente se refería al enfrentamiento natural que podría darse entre quienes eran explotados y llamados a unirse a sus explotadores. El PCR, por mencionar otro caso, reprodujo en su prensa un

documento del movimiento liguista, en el que la burguesía agraria reconocía que no pagaría los salarios de sus obreros por el alto precio de los arriendos.

Es allí donde se observa, finalmente, el núcleo del asunto. Lo que la reforma agraria y la alianza obrero-campesina, en las condiciones reales de la estructura social argentina, implicaba era una confluencia con fracciones de la burguesía agraria o de la pequeña burguesía (fundamentalmente, explotadora). Los partidos de la clase obrera se convertían, una vez que cruzaban la tranquera, en los partidos de los enemigos del proletariado. El proletariado rural fue el convidado de piedra de una alianza que lo relegaba a ser furgón de cola de sus explotadores. Fue, por tanto, la gran clase olvidada por los partidos. Y aún más grave, fue traicionada. Las masas obreras del campo fueron abandonadas por quienes debían organizarlas para intervenir en el proceso revolucionario.

Todo ello es resultado de un profundo desconocimiento de la realidad argentina. Hemos visto que, con excepción del PC e Ismael Viñas (y con él, la OCPO) y, en alguna medida, el PCR, el grueso de las organizaciones careció por completo de cualquier análisis teórico y empírico de la cuestión agraria en los años '60 y '70. Pero incluso en los casos del PC y el PCR el análisis fue evidentemente unilateral, basados en datos aislados (casi siempre, extensión de las unidades productivas y censos para cuantificar clases confiando en las propias categorías censales). Lo que ello pone sobre la mesa es el menosprecio de la tarea intelectual que corresponde al partido revolucionario. Eso es algo que el grueso de los observables que analizamos, comparten. Quizás PO sea en este punto, el ejemplo más claro porque en su Primer Congreso reconoció abiertamente este déficit.

Puede argumentarse que se trataba de partidos de la “nueva izquierda” (Tortti y Chama, 2014), es decir, de constitución reciente y que comenzaron a surgir en un momento signado por el ascenso de masas, por lo que urgían otras actividades más allá de lo intelectual. Esto es cierto solo parcialmente. Algunos, como el PC, ya tenían 50 años, y el morenismo era una tradición con más de 25 años; VC y PO, por caso, apenas promediaban los 5 años, mientras que el PRT-ERP y Montoneros se constituyeron como tales en el medio de esos hechos (si bien el partido de Santucho venía de un núcleo militante con algunos años más). Sin embargo, Ismael Viñas realizó un análisis mucho más certero en un período de tiempo relativamente breve: casi 4 años, entre 1969, año en que se disgregó el MLN, y 1973, cuando publicó su libro. No parece entonces una cuestión de tiempo, sino de la jerarquía que se le otorgaba a la tarea.

En buena medida, esto se podría explicar por una concepción implícita y arraigada en buena parte de las organizaciones, según la cual los problemas nodales ya han sido resueltos por los clásicos del marxismo. No sorprende que la clasificación esbozada por Lenin (campesino chico, mediano y grande) haya sido retomada explícitamente por varias organizaciones para plasmarla en la realidad argentina. Abiertamente, en partidos como el PC, PCR y VC, eso se observa con nitidez. Toda la preocupación es como distinguir los límites entre las capas, no con conocimiento empírico sino con una derivación lógica. En otros partidos, como los que se reivindicaban trotskistas, guevaristas o peronistas, la preocupación era menor pero, justamente por ello, más grave: el campesinado aparecía como todo aquel que no fuera oligarquía, es decir, aquel que no concentraba demasiadas tierras. De resultados de todo ello, la realidad es que se desconocía qué era y qué no era un campesino en la Argentina. La consecuencia práctica, la hemos visto: el seguidismo a los movimientos en donde se encontraban fracciones de la burguesía que eran desalojadas en un momento de crisis capitalista que implicaba concentración y centralización del capital. Esa experiencia que se conoció como las Ligas Agrarias (Rozé, 2011). En lugar de promover la diferenciación en el interior del movimiento liguista, agudizando las líneas de clase que lo atravesaban, la izquierda intervino fomentando la identificación y los reclamos de tipo “campesinos”. No sorprende en este punto, que la organización con más éxito en ese movimiento haya sido justamente Montoneros, aquella que apostaba abiertamente a la conciliación de clases y se identificaba con el tercer gobierno peronista al que las Ligas apelaban.

A este déficit profundo se le sobreimprime uno más general: el desconocimiento del funcionamiento de la realidad capitalista. Dominó sentido común según el cual la legalidad capitalista se alteraba sensiblemente una vez que se ingresaba al campo (Sartelli, 2008). El grueso de las organizaciones compartían el mismo horizonte: en el campo las clases sociales no son burguesía y proletariado, sino que aparece la oligarquía y el campesinado; la concentración de la producción es regresiva para el desarrollo capitalista; la propiedad privada de la que se desprende la renta agraria es contraria a una sociedad burguesa. Todo ello era un conocimiento que ya se hallaba disponible. No agotaba la realidad argentina, pero permitía comprender la dinámica general del capitalismo. Incluso en ese punto, la izquierda en la etapa mostró deficiencias. El conocimiento científico de la realidad cedió ante adopciones acríticas de las experiencias rusa o china, que funcionaban como “tipos ideales” (Weber, 2006). A lo que se suma la asunción acrítica

de la imagen del agro argentino construido por la “visión tradicional” agrarista, sin percibir no solo sus falencias sino tampoco los cambios que se habían producido en el campo argentino desde la elaboración de estas tesis a principios del siglo XX, con el momento en que la izquierda que asumió estas ideas debía intervenir sobre la realidad. Así, reclamando una reforma agraria se creaba el problema que había enfrentado Lenin y que la Argentina no tenía: una masa de campesinos que reclamaban el derecho a su parcela individual. En este sentido, podemos apuntar que el grueso de las organizaciones (al menos PC, VC, PCR y PST) tuvo dificultades para delimitarse del tercer peronismo y sus medidas agrarias que, al menos en el discurso, se presentaba como ataques a la oligarquía y la concentración de la tierra. Recordemos que la Reforma Agraria era parte del programa del FREJULI.

La única excepción a todo lo que hemos mencionado fue Ismael Viñas y, subsidiariamente, OCPO. La importancia del trabajo del ex dirigente del MLN radica no simplemente en haber planteado un diagnóstico certero de la realidad, sino en la posibilidad misma de poder realizarlo. El panorama agrario de los '70 que describen hoy los especialistas en el tema, era perfectamente asequible para los contemporáneos que aquí analizamos. No faltaban los datos empíricos ni el conocimiento sobre la dinámica del capital. En ambos, Viñas mostró un manejo que le posibilitó un conocimiento más acabado de la realidad.

Conclusión

Nuestra tesis muestra, finalmente, que en la construcción de los programas políticos de la abrumadora mayoría de la izquierda argentina de la década del '70, el conocimiento científico tuvo un rol eminentemente secundario, cuando no, nulo. Esto fue una característica que dominó a las más variadas organizaciones, ya sea que provinieran del maoísmo, el estalinismo, el trotskismo, el guevarismo o del peronismo. En efecto, en ese factor se encuentra la explicación acerca de los motivos del abandono del estudio empírico de la realidad concreta: en su sustitución por las explicaciones coaguladas en las diferentes tradiciones políticas que estas organizaciones reivindicaban. Así, la Argentina del Cordobazo debía ser entendida por transposición de lo que había sucedido en la Rusia de principios de siglo, en la China del '40 o en la Cuba del '59.

Bibliografía

Balsa, Javier. (2006). *El desvanecimiento del mundo chacarero. Transformaciones sociales en la agricultura bonaerense, 1937-1988*. UNQ. Buenos Aires.

Balsa, Javier. (2015). “Las discursividades sobre la cuestión agraria durante el peronismo clásico”. En: Graciano, Osvaldo y Gabriela Olivera (coord): *Agro y política en Argentina. Tomo II: Actores sociales, partidos políticos, e intervención estatal durante el peronismo, 1943-1955*. CICCUS. Buenos Aires. pp. 19-92.

Balvé, Beba y Beatriz Balvé (2005). *El '69. Huelga política de masas. Rosariazo-Cordobazo-Rosariazo*. Ediciones ryr. Buenos Aires.

Barsky, Osvaldo et al (1988). *La agricultura pampeana. Transformaciones productivas y sociales*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Barsky, Osvaldo y Alfredo Pucciarelli. (1997). *El agro pampeano. El fin de un período*. FLACSO. Buenos Aires.

Barsky, Osvaldo y Jorge Gelman (2009). *Historia del agro argentino*. Sudamericana. Buenos Aires.

Costilla, Ana (2019). *La Organización Comunista Poder Obrero: estudio de su programa político y estrategia (1969-1976)*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras.

Lissandrello, Guido. (2018). *La izquierda argentina frente a la cuestión agraria durante las décadas de 1960 y 1970*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras.

Marín, Juan Carlos (1981). “La noción de bipolaridad de formación y realización de poder”. En: *Cuadernos CICSO*. n° 8. Buenos Aires.

Maxwell, Joseph. (1996). *Cualitative research desing. An interactive approach*. Sage Publications. New York.

Pacheco, Julieta. (2014). *Montoneros y las contradicciones del programa de liberación nacional (1970-1976)*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras.

Rozé, Jorge. (2011). *Conflictos agrarios en la Argentina. El proceso linguista (1970-1976)*. Ediciones ryr. Buenos Aires.

Sanz Cerbino, Gonzalo. (2012). *La burguesía agraria entre Onganía y el golpe militar de 1976. La Sociedad Rural Argentina, la CARBAP y la Federación Agraria Argentina ante la crisis orgánica argentina*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras.

Sartelli, Eduardo. (2007). *La plaza es nuestra. El Argentinazo a la luz de la lucha de la clase obrera en la Argentina del siglo XX*. Ediciones ryr. Buenos Aires.

Sartelli, Eduardo. (2008). *Patrones en la ruta. El conflicto agrario y los enfrentamientos en el seno de la burguesía, marzo-julio de 2008*. Ediciones ryr. Buenos Aires.

Torti, María Cristina y Mauricio Chama (2014). *La nueva izquierda argentina (1955-1976): Socialismo, peronismo y revolución*. Prohistoria Ediciones. Rosario.

Weber, Max (2006). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu editores, Buenos Aires.

Recibido abril de 2020

Evaluado junio de 2020

HERMENÉUTICA, RADICALIZACIÓN ONTOLÓGICA Y ANALOGÍA. HACIA UNA TEORÍA DE *ORDENADORES SEMÁNTICOS* DEL COMPRENDER.

Eduardo Ovidio Romero¹⁴

Resumen; En el presente trabajo, se desarrolla primero una, muy breve y acotada, reconstrucción del devenir de la Hermenéutica como disciplina filosófica y, luego, se amplía *la segunda vía Hermenéutica* en el sentido de Ricoeur, a saber, la radicalización ontológica de la Hermenéutica en la versión de Karl-Otto Apel. Finalmente, se problematiza la propuesta apeliana y, por añadidura la segunda vía Hermenéutica. Esto es, para decirlo con Lafont, si la *esencia* del lenguaje es *esenciante*, o dicho de otro modo, si el propio modo de ser del *Dasein* es ser ya siempre *comprensor del mundo* y esa comprensión está siempre lingüística e históricamente constituida: ¿Aún cabe la pregunta por la *estructura* (desde aquella *pre-estructura*) del comprender en un sentido semántico? En ese punto, el trabajo encuentra su fundamento y potencial en la propuesta de Mauricio Beuchot denominada Hermenéutica Analógica.

Palabras Clave: hermenéutica, ontología ordenadores semánticos, comprender

Summary; In the present work, a very brief and limited reconstruction of the evolution of Hermeneutics as a philosophical discipline is developed first and, later, the second Hermeneutic path in Ricoeur's sense is expanded, namely, the ontological radicalization of Hermeneutics in Karl-Otto Apel's version. Finally, the Adelian proposal is problematized and, in addition, the second Hermeneutic way. That is, to say it with Lafont, if the essence of language is essential, or in other words, if Dasein's own way of being is to be always an understanding of the world and that understanding is always linguistically and historically constituted: Does it still fit the question about the structure (from that pre-structure) of understanding in a semantic sense? At this point, the work finds its foundation and potential in Mauricio Beuchot's proposal called Analogical Hermeneutics.

Key Words: hermeneutics, semantic computers ontology, understanding

1. Hermenéutica, las dos vías: des regionalización y radicalización.

Según Vigo, paralelamente a lo que se denomina *giro lingüístico* de la filosofía también puede hablarse de un giro *hermenéutico*, el cual consistiría en “el hecho de que los fenómenos vinculados con los procesos de comprensión, es decir, con los procesos de

¹⁴ Dr, en Filosofía, Profesor de UNViMe, UM, UPC,

apertura y apropiación de sentido pasan a ocupar el centro del interés filosófico...” (Vigo, 2005: 256). Esta coincidencia temporal de ambos “giros” del pensamiento contemporáneo es en realidad una convergencia de las tradiciones anglosajona (analítica) y continental de la filosofía que ha sido señalado por Apel desde hace más de cuarenta años. De hecho, sin duda se puede afirmar que la filosofía misma de Apel surge como una respuesta a las aporías en que convergen ambas tradiciones: un relativismo diacrónico (verdad como acontecimiento y destino) y un relativismo sincrónico (inconmensurabilidad de los múltiples juegos de lenguaje como formas de vida) (Apel, 1998). Pero aquí interesa destacar sólo el rol de la primera tradición, esto es, el “giro hermenéutico”. Para ello puede tomarse como punto de partida la reconstrucción de la historia de la hermenéutica realizada por Ricoeur.

En “La tarea de la hermenéutica” (Ricoeur, 2000), se propone mostrar la “aporía interna” en la que converge la hermenéutica en su desarrollo histórico y ofrecer así su propuesta o su propio programa teórico. Para los objetivos de este trabajo, sólo interesa la parte reconstructiva. Sin embargo, como advierte el propio Ricoeur, tal reconstrucción no carece de prejuicios y de hecho ella misma se realiza desde el propio programa que Ricoeur propone. En ello, en esta imposibilidad de saltar los prejuicios y en que toda comprensión se realiza desde una situación fáctica, consiste la “enseñanza” fundamental de la hermenéutica. La “aporía” de la que habla el filósofo es el resultado de un doble movimiento que se ha efectuado dentro de la historia de la hermenéutica: el movimiento de *desregionalización* y el movimiento de *radicalización*. El primero se refiere al pasaje de la multiplicidad del problema de la interpretación en campos específicos (exégesis religiosa, filología, ciencias jurídicas) hacia el problema de la interpretación *como tal*, como método general de las ciencias culturales. El segundo alude al pasaje de la comprensión como método científico a modo de ser del hombre, esto es, a lo que Apel llama radicalización “ontológica y existencial”.

La *desregionalización* que, según Ricoeur, comienza con Schleiermacher, apunta a la búsqueda de una “técnica” (*Kunstlehre*) de la interpretación, es decir, de un conjunto de reglas aplicables a todo texto y ya no restringidas a un ámbito específico, sea al de las letras del humanismo o a la interpretación de los textos bíblicos. Aquí se ve claramente que la relación de la interpretación con el lenguaje es esencial, pues la interpretación es esa “actividad de discernimiento que consiste en reconocer qué mensaje relativamente unívoco ha construido el hablante sobre la base polisémica del léxico común [lenguaje

natural]” (Ricoeur, 2000: 73). En Schleiermacher, el problema hermenéutico manifiesta una “doble marca”, la cual puede leerse en su distinción entre la interpretación gramatical y la interpretación técnica [psicológica]. En el caso de la primera se ve el trasfondo crítico (kantiano) según el cual la comprensión tiene una función “negativa”, es decir, de analizar la estructura lingüística objetiva a fin de evitar los *malentendidos* (errores de interpretación). La interpretación técnica, por su parte, apunta a la individualidad del genio subjetivo, característico del espíritu romántico, y por ello es “positiva”. Desde esta perspectiva, la interpretación consistiría en la comprensión de lo que el autor ha querido expresar por medio del lenguaje común. Pero para ello se requería, además, incorporar en el análisis interpretativo el *mundo* del autor.

Con Dilthey se alcanza un mayor grado de universalidad del problema hermenéutico (todavía dentro del ámbito epistemológico), pues se extiende desde el campo lingüístico hacia el histórico. Tal universalización sólo se comprende dentro del propio contexto histórico de Dilthey, quien se encontraba entre el auge de la historiografía alemana (Ranke, Droysen, etc.) y la preeminencia de las ciencias duras y su cientificismo y monismo metodológico. El punto era entonces cómo conciliar la cuestión de la historia propia de las ciencias del espíritu con el método experimental de las ciencias naturales, quedando configurada así la distinción entre *comprender* y *explicar*. En Dilthey, la comprensión tiene un sentido psicológico, se trata de poder colocarse en el lugar del otro para poder entender el sentido que para ese otro tienen las cosas. Aquí, según Ricoeur, sucede que las producciones de la vida individual se objetivan en estructuras fijadas por la escritura o *tipos*, en el sentido de Weber, susceptibles de descripción científica. Pero el problema se encuentra precisamente en el fundamento psicológico de la comprensión donde “lo que importa no es *lo que* dice el texto, sino *quien* allí se expresa” (Ricoeur, 2000: 81). Ahora la universalidad del problema hermenéutico salta, por decirlo así, del campo epistemológico al ontológico. La pregunta ya no es por las condiciones de posibilidad del conocimiento histórico (o de la comprensión como metodología de las ciencias humanas), sino por el modo de ser del ser que existe *qua* comprensor. Así, la comprensión queda totalmente desvinculada de la cuestión psicológica de la comunicación con el otro, es decir, se “despsicologiza”. Evitamos aquí la exégesis que realiza Ricoeur de *Ser y Tiempo* para detenernos solamente en su conclusión: “Con la filosofía heideggeriana, no dejamos de practicar el movimiento de remontarse hasta los fundamentos, pero a la vez nos resulta imposible efectuar el movimiento de retorno que,

desde la ontología fundamental, nos llevaría de nuevo a la problemática propiamente epistemológica del estatuto de las ciencias del espíritu. Ahora bien, una filosofía que corta el diálogo con las ciencias no se dirige más que a sí misma... ¿No hemos aprendido de Platón que la dialéctica ascendente es la más fácil y que el verdadero filósofo se manifiesta en el trayecto de la dialéctica descendente?” (Ricoeur, 2000: 89).

Esta última aporía es, según Ricoeur, el punto de partida de la filosofía hermenéutica de Gadamer, al tiempo que su obra capital *Verdad y Método* bien podría titularse “Verdad o Método”. Ambos términos expresan cada lado de la aporía, la *verdad* como desocultación de Heidegger y el *método* de Dilthey, y convergen en su teoría de la conciencia histórica de los efectos, según la cual el intérprete se encuentra siempre ya afectado por la historia que él mismo pretende interpretar. Es imposible escapar de la historia o ubicarse libremente frente al pasado porque ese pasado ya nos ha determinado en tal situación. La aporía interna se presentará aquí, según Ricoeur, entre la *pertenencia* y el *distanciamiento* de la tradición. Una posible salida a este problema, aunque no total, la señala el concepto de “fusión de horizontes”, según el cual tanto el autor como el intérprete habitan en horizontes abiertos a un horizonte mayor, y esto es lo que posibilitaría la interpretación infinita. Aún así, para Ricoeur la aporía entre distanciamiento y pertenencia se mantiene, y es a partir de aquí desde donde él elaborará su propio aporte al problema hermenéutico (el cual está fuera de nuestro objetivo considerar aquí).

El esbozo del problema hermenéutico, no pretende más que mostrar de un modo bastante esquemático algunos puntos estructurales de la cuestión desde su dinámica interna. A continuación, se intenta reconstruir la asunción apeliana de tal problema. Para luego poder presentar la propuesta de Beuchot.

2. Consideraciones generales en torno a la recepción de la noción de terceridad peirceana en la obra de Karl-Otto Apel.

Desde la perspectiva de Apel uno de los grandes descubrimientos que hay que asignarle a Peirce es el *descubrimiento de la dimensión pragmática de la función sígnica (Zeichen-Funktion)*. Esto es: “El punto central del descubrimiento consiste en tomar conciencia de que *el conocimiento, como función mediada por signos, constituye una relación triádica, que no es posible reducir a una relación diádica*, como en el caso de las relaciones observables en el mundo de los objetos” (Apel, 1985, T. II: 178).

En este sentido Apel interpreta que para Peirce el conocimiento no consiste en ser afectado por la cosa-en-sí, ni en la intuición de ciertos datos, sino en la *mediación* de una opinión consistente sobre lo real; es decir: en la *representación* de los *hechos* exteriores. (Apel, 1973) En el encuentro de un *sujeto* -ya siempre constituido *a posteriori* de múltiples procesos de socialización llevados adelante en diversos juegos de lenguaje- con un *objeto*, los *hechos* nos dan indicios de su propia *existencia* y dejan tras de sí, en la confusa variedad de los estados sensitivos que tal encuentro provoca, ciertos signos expresivos cualitativos o “semejanzas” (*icons*) de su ser (*Sosein*); signos que, en la inferencia hipotética (la *concepción* de algo como algo), son reducidos a la unidad de una proposición consistente sobre el hecho exterior a través del descubrimiento de un predicado bajo la forma de un símbolo interpretativo (*interpretant*). (Apel, 1985, T. II: 178)

Esta transformación semiótica del concepto moderno del conocimiento, basada en la idea de una inferencia hipotética, supone en cierta medida el paso de un concepto de conocimiento en tanto que *medio para* a un concepto del mismo en tanto que *medio que*; esto le permite a Peirce, según Apel, llevar a cabo la deducción *metafísica y trascendental* de sus categorías fundamentales. (Apel, 1985: 133-160)

Esta consiste en sacar a la luz -por medio de la abstracción- aquellos tres *conceptos* elementales contenidos en la función del conocimiento como representación sígnica y que son imprescindibles para alcanzar una síntesis de la diversidad de los datos sensoriales en la unidad de una opinión consistente. Estos *conceptos* son: (1) *Cualidad* o *expresión* de la naturaleza particular de las cosas por medio de la semejanza *icónica* de los *feelings*. (2) *Relación* o confrontación real del sujeto con los objetos existentes o *brute facts* -que en el lenguaje encuentra su equivalencia en los llamados *índices*-. (3) *Representación* de los hechos reales como *mediación* de la indicación de existencia y de las expresiones icónicas cualitativas de la -posible- naturaleza particular de las cosas en una *hipótesis*, esto es, en una inferencia abductiva que tiene por resultado la formación simbólico-predicativa de una síntesis de *algo* como *algo*. Más adelante, y tras haber formulado la *deducción lógica de las categorías* en términos de la lógica de relaciones, Peirce concibió la *cualidad* -en sí misma carente de relaciones- como ilustración de la categoría formal de *Primeridad*, la relación diádica de la confrontación entre sujeto y objeto como ilustración de la categoría formal de *Segundidad* y la relación triádica de la *representación* (la designación de algo como algo para una conciencia interpretativa) como ilustración de la *Terceridad*. Según

la lógica de las relaciones de Peirce -al igual que, anteriormente, según la deducción semiótica de las ilustraciones para las tres categorías- no puede haber categorías más fundamentales, puesto que cualquier otro concepto elemental podrá remitirse siempre a alguna de estas tres categorías. Por otro lado, sólo la consideración simultánea de estas tres categorías fundamentales puede garantizar un sistema filosófico, psicológico, etcétera completo desde un punto de vista arquitectónico y fenomenológico, mientras que cualquier intento de eliminar alguna de estas categorías básicas terminará incurriendo en una *reductive fallacy*. (Peirce, 1965: 80-92)

2.1 En torno a la noción de evidencia. Consideraciones desde la Hermenéutica trascendental apeliana.

Según lo desarrollado en el punto anterior, por ejemplo, la noción de evidencia, se encontraría siempre ya *entretendida con el uso lingüístico y la praxis* de los sujetos. Lo anterior formaría una “urdimbre” (*Verwobenheit*) constitutiva entre *conocimiento, uso lingüístico y praxis vital*. (Apel, 1998: 49-51) En esta urdimbre las evidencias son los puntos de referencia comúnmente aceptados como válidos que poseen todos los participantes en ese juego lingüístico o forma de vida. De esta concepción de evidencia se deriva también la insuficiencia del modelo lógico-deductivo de fundamentación de proposiciones a partir de proposiciones. Toda fundamentación debe apoyarse simultáneamente y como mínimo en dos elementos: por una parte, en las posibles evidencias de conciencia de los sujetos individuales; pero, por otra parte, en las reglas intersubjetivas de la argumentación, pues es ahí donde las evidencias pretendidamente “subjetivas” pueden alcanzar validez intersubjetiva. Es decir, no es posible hablar de “*recurso a la evidencia*” si no se presupone el lenguaje en el que esa evidencia se interpreta, o mejor, *está ya interpretada*. (Apel, 1993) Tal interpretación es necesariamente pública dada, según la conocida tesis de Wittgenstein, la imposibilidad de un lenguaje estrictamente privado. “No se puede lograr una consistencia cognoscitiva sobre algo *en tanto que algo*, o sobre *sí mismo* como persona, que puede identificarse indicando el yo, sin participar ya, junto con la ‘producción intencional’, en un proceso lingüístico interpersonal de acuerdo intersubjetivo. Por tanto, para mí la ‘evidencia’ sólo puede *considerarse* como ‘verdad’ en el marco del consenso interpersonal” (Apel, 1985, T. I: 56).

Karl-Otto Apel parte del hecho (*Faktum*) que los seres humanos pertenecen “ya siempre” a una *comunidad real de comunicación*, esto es, siempre están insertos en un entramado de relaciones sociales, lenguaje, interpretación y valoración del mundo (*urdimbre lenguaje-forma de vida*). En el proceso de socialización y junto con la adquisición del lenguaje se adquiere también la capacidad de participar en el juego lingüístico trascendental, en palabras de Apel: “En cierto modo, cada ‘adulto’, cada hombre que a través del proceso de socialización ha adquirido ‘competencia comunicativa’ junto con el aprendizaje del lenguaje, debe poder *estar ya en la verdad* y asegurar también este hecho mediante ‘reflexión trascendental’” (Apel, 1985, T. I:57).

En este contexto, la evidencia -por ejemplo, de la alteridad del otro-, sólo puede considerarse como verdadera cuando es resultado de un consenso, es decir, cuando los demás seres humanos participantes en ese juego lingüístico coinciden libre y racionalmente. “La evidencia de conciencia para mí, (sea en el sentido de una *intuición empírica* o en el de una *intuición categorial*) no puede ser equiparada, en principio, a la validez intersubjetiva de argumentos” (Apel, 2002: 187). En primer lugar es posible observar con Apel que la cuestión de la validez intersubjetiva del conocimiento no puede responderse por recurso a la evidencia de las conciencias individuales, sino que solo puede responderse mediante la formación de un consenso en la *comunidad de interpretación*.

En segundo lugar, la formación del consenso no puede ser pensada sin poner en juego el recurso a la evidencia del conocimiento como elemento de enlace entre los acuerdos a los que llegan o pueden llegar los participantes en una comunidad de comunicación determinada y el acuerdo básico en el que ya están por el hecho de compartir un lenguaje, un juego lingüístico.

Por lo anterior es posible sostener que la transformación de la noción de evidencia que realiza Apel consiste básicamente en la *lingüístización* de la misma. (Apel, 1998: 112) Existen ciertos presupuestos de los cuales no es posible dudar con sentido y que realizan la función de “paradigma” del juego de lenguaje correspondiente. Por un lado, no es posible hablar de evidencia sin presuponer el lenguaje en el que esa evidencia está ya siempre configurada. Por otro lado, la función pragmático-trascendental viene determinada por el hecho que la evidencia así concebida es la condición de posibilidad de la duda y de la crítica coherente e intersubjetivamente válida, esto es de un *falibilismo fundado o limitado*. (Apel, 1998: 111-137) En tal sentido, la única evidencia pragmático-

trascendentalmente fundada de modo último es la de la irrebasabilidad de la situación de argumentación como condición de posibilidad de la validez intersubjetiva. En este contexto la *autonomía comunicativa*, según la ha definido Michelini, sería la nota distintiva a nivel moral-universalista: “El sustento último de la *autonomía comunicativa* no es *monológico* sino *intersubjetivo*: reside en la autoridad del consenso y de las mejores razones, y se pone de manifiesto en el discurso práctico, esto es, en el examen crítico realizado entre todos los afectados de las pretensiones de validez de aquellas normas que intentan alcanzar vincularidad pública e intersubjetiva” (Michelini, 2008: 27).

La distinción entre “evidencia de conciencia” y la concepción que propone Apel puede prestarse a cierto equívoco. Este consistiría en pensar la *lingüistización de la evidencia* como una especie de *momento segundo* derivado de un *momento primero* en el cual se produce la evidencia de conciencia y sólo *después* ocurre la *impregnación lingüística* (Apel, 2002: 91-132). Por el contrario, “en realidad, las reglas de uso lingüístico que pueden conferir verdad y validez universales a las evidencias y que las hacen también comunicables, forman parte de esas mismas evidencias, al modo de principios constitutivos para ellas” (Smilg Vidal, 2000: 127).

3. Consideraciones finales: La Hermenéutica Analógica de Mauricio Beuchot y la comprensión en torno a *ordenadores semánticos* post radicalización ontológica de la Hermenéutica.

Hasta este punto del desarrollo del trabajo, se ha presentado primero una, muy breve y acotada a los fines y criterios del presente artículo, reconstrucción del devenir de la Hermenéutica como disciplina filosófica y, en segundo lugar, se ha desarrollado la segunda vía, a saber, la radicalización ontológica de la Hermenéutica en la versión apeliana de la misma. Ahora bien, si para expresarlo en términos más o menos clásicos, la *esencia* del lenguaje es *esenciante*, o dicho de otro modo, el propio modo de ser del *Dasein* es ser ya siempre *comprensor del mundo* y esa comprensión está siempre lingüística e históricamente constituida: ¿Aún cabe la pregunta por la *estructura* (desde aquella *pre-estructura*) del comprender en un sentido semántico?

En este punto, y desde los conceptos desarrollados previamente, desearía, primero, proponer una definición según la cual hay estructura cada vez que hay sentido, esto es, el sentido es posible de ser planteado como lo que se aglutina en torno a conceptos *regulativos de sistematización de un dominio de elementos dados* (Pérez, 2009: 310).

Veámoslo como sigue, con el profesor Beuchot resulta posible distinguir, al menos y de modo general, tres esquemas hermenéuticos, estos son: el esquema de una hermenéutica univocista, equivocista y, finalmente, el esquema de una hermenéutica analógica respectivamente. (Beuchot, 2011: 19-30)

Ahora bien, dentro del conjunto denominado analogía existe un tipo especial que es la analogía de atribución. Ella es especial, decíamos, porque supone la posibilidad de establecer un analogado principal. Empero ¿qué es un analogado principal? Son, al menos en un sentido, conceptos heurísticos de un dominio de sistematización dado que tornan a una serie semántico-pragmática inteligible. Esta misma comprensión propia de la hermenéutica analógica como teoría de la interpretación puede extenderse a conceptos límite de la filosofía y de las Ciencias Sociales que post giro lingüístico y pragmático poseen un dudoso status epistemológico (como por ejemplo la primeridad de Peirce, o el inconciente de Freud).

El profesor Beuchot en su libro “Hermenéutica analógica, símbolo, mito y filosofía” prevé esta función específica del símbolo-ícono el cual puede funcionar como un analogado principal *ad intra* de la analogía de atribución. Por ejemplo sostiene: “Por eso el símbolo tiene una función metonímica: hace pasar de la parte al todo, esto es sirve para universalizar. Pero la metonimia es también pasar de los efectos a las causas, es encontrar explicaciones. Y al explicar se universaliza, se encuentra una ley, un logos. Pero no sólo es metonimia; Peirce coloca entre los tipos del icono a la metáfora. Además de metonimizar, el símbolo metaforiza, cambia los significados. De hecho, la metáfora apoya a la metonimia (...) El símbolo era como el hilo de Ariadna en medio del laberinto, para encontrar la salida, para ir a algún destino” (Beuchot, 2007: 46-47).

Si es posible interpretar al analogado principal en la analogía de atribución como un icono, una entidad en parte natural y en parte cultural, *lo natural* del icono estaría dado por su función particular al interior del programa narrativo en cuestión. Esto es, la metonimia, entendida como contigüidad semántica, que produce el icono en un programa narrativo *x* es la que hace que ese programa narrativo pueda terminar diciendo algo acerca del mundo. De todos modos, ese icono, que funciona como analogado principal es en sí mismo también metafórico, lo cual previene de una dogmatización del programa semántico en cuestión.

En este contexto, y simplemente a modo de ejemplo *ad intra* de las Ciencias Sociales, resulta posible entender al inconciente freudiano como una cuasi entidad oscura y difícil

de explicitar en la cual se encuentra una energética particular. Es una interpretación posible. Ahora bien, también resulta posible interpretarlo como un punto lógico, un modelo, un icono, que Freud debió suponer para poder explicar el síntoma histérico. En esta última interpretación el inconciente funciona como el analogado principal en la analogía de atribución que metonimiza, genera contigüidad semántica, a toda la serie narrativa llamada psicoanálisis. Empero, en sí mismo “inconciente”, en tanto que punto lógico necesariamente supuesto en los límites una teoría particular, es una metáfora, esto es, no es nunca unívoco. En otras palabras, la función icónica del analogado principal “inconciente” hace de la serie semántica llamada Psicoanálisis un programa narrativo inteligible, esto es, crea estructura. Estructura aquí como una solución de continuidad posible del sentido que brinda una interpretación posible a, por ejemplo, un síntoma, en el caso del ejemplo, histérico.

Beuchot lo dice del siguiente modo: “La inconicidad-analogicidad va más allá de la sola metáfora. También abarca la metonimia, la alcanza (...) y junta a estos dos polos del discurso humano (...) en una especie de gradiente, que puede hacerse oscilar según se requiere” (Beuchot, 2007: 127). Y en otro lugar del mismo texto sostiene aún con mayor claridad: “tiene la inconicidad que en el ascenso metonímico de las partes al todo, de los particulares hacia algo universal” (Beuchot, 2007: 67). Finalmente, y si interpreto bien, es posible entender, al menos en parte, a la hermenéutica icónico-analógica de Beuchot como una teoría de ordenadores pragmático-semánticos que explicitan la función de ciertos conceptos límite que funcionan como íconos. Los mismo son tales porque por un lado metonimizan y crean seria semántica o programas narrativos de conceptos que, de otro modo, serían ininteligible; aunque, en sí mismo, estos conceptos heurísticos son metáforas (como el caso del inconciente freudiano). Lo inconciente como una metáfora para explicar el síntoma histérico o lo real como una metáfora para explicar las sucesivas fallas de la cadena signifiante son buenos ejemplos de esta función icónica de los ordenadores semánticos entendidos como analogados principales o conceptos heurísticos. En tal sentido, el inconciente de Freud o la primeridad de Peirce no son ficciones pero tampoco elementos ónticos, independientes del lenguaje, lo cual sería incurrir, post giro lingüístico, en una autocontradicción performativa. Son conceptos que poseen un *status* especial, esto es, crean *metonimia*, es decir *contigüidad semántica*, crean estructura en tanto que brindan sentido a programa narrativo x que de lo contrario no lo tendría o tendría simplemente otro sentido.

De acuerdo a lo anterior, creo posible sostener que sobre ciertos límites previstos de antemano por la propia teoría en la cual se está trabajando, es necesario suponer conceptos límite-heurísticos que estructuran el campo como *puntos actanciales*, analogados principales, *puntos de inicio de la serie y que la capitonan y generan estructura desde el propio interior de la serie en cuestión*. La actividad hermenéutica, en este sentido, supone metáfora, pero también analogía, y analogía de atribución, la cual construya campo, serie, un orden posible del sentido, es decir metonimia, contigüidad, estructura desde dentro del campo semántico mismo y fundándolo. Esto es, ciertos conceptos funcionan como puntos actanciales y de capitón de un campo semántico particular creando el propio campo semántico desde dentro, es decir, son la condición de posibilidad del rendimiento teórico explicativo del campo semántico en cuestión. Ese rendimiento puede ser puesto en cuestión por otros campos semánticos contruidos desde otros conceptos límite-heurísticos, analogados principales que hayan posibilitados otras estructuras en tanto que interpretaciones posibles del fenómeno, aquí la contrastación y la argumentación son estrictamente necesarias. Pero, como lo ha dejado entrever el profesor Beuchot, estos conceptos límite crean la serie y la hacen funcionar desde dentro como un límite previsto de antemano por la misma teoría o configuración que se está desarrollando.

Finalmente, es posible sostener desde esta forma de interpretar a la Hermenéutica Analógica, que la *estructura del comprender* consiste en el propio proceso analógico de interpretación del mundo, de un texto, de un ambiente o de una pieza gráfica, entre otros ejemplos posibles, el cual se configura lingüísticamente y en funcionamiento de analogados principales en tanto que ordenaros semánticos que brindan inteligibilidad a una serie semántica o programa narrativo. Esto es, la *estructura del comprender* funcionaría por bucles de sentido que se *ordenan-aglutinan* en torno a analogados principales, los cuales donan inteligibilidad a ciertas regiones del ser constituyendo campos fenoménicos.

Referencias

- Apel, K.-O. (1998) *Auseinandersetzungen Erprobung des transzendentalpragmatischen Ansatzes*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Apel, K.-O. (1998) *From a transcendental semiotics points of view*
- Apel, K.-O. (1985), *La transformación de la filosofía*, II vol., Madrid: Taurus.

- Apel, K.-O. (1988), *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs Poskonventionellen Moral*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, K.-O. (1996), *Selected Essays II: Ethics and the Theory of Rationality*, New Jersey: Humanities Press.
- Apel, K.-O. (2001), *The Response of Discourse Ethics to the Moral Challenge of the Human Situation as Such and Specially Today*, Leuven: Peeters.
- Apel, K.-O. (2007), *La globalización y una ética de la responsabilidad. Reflexiones filosóficas sobre la globalización*, Buenos Aires: Prometeo Libros
- Bertorello, A. (2010), “Tres aspectos de la hermenéutica de la facticidad de M. Heidegger: lo alosemiótico, la textualidad y el modelo de traducción”; en, Cúnsulo, R. (editor), *Actas del I Congreso internacional de Filosofía Hermenéutica. A cincuenta años de la publicación de verdad y método*, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Tucumán, Formato digital
- Beuchot, M. (1998), *La retórica como pragmática y hermenéutica*, Barcelona: Anthropos
- Beuchot, M. (2002), *La Hermenéutica en la edad media*, México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Beuchot, M. (2007), *Hermenéutica analógica, símbolo, mito y filosofía*, México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Beuchot, M. (2009), *Tratado de Hermenéutica Analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México: UNAM-Itaca
- Beuchot, M. (2015), *Paradigmas de Hermenéutica e iconicidad*, México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Böhler, D. (1990), “Transcendental Pragmatics and Critical Morality: On the Possibility and Moral Significance of a Self-Enlightenment of Reason”, en: Benhabid, S. & Dallmayr (ed.), *The Communicative Ethics Controversy*, MIT Press, p. 111-150
- Freud, S. (2007), “Más allá del principio de placer”, en: Obras completas tomo XVIII, pp. 1-62, Buenos Aires: Editorial Amorrortu
- Habermas, J. (2002), *Verdad y justificación*, Madrid: Trotta
- Perez, D. (2009), *Kant e o problema da significação*, Curitiba: Editorial Champagnat

- Ricoeur, P. (2000), *Del texto a la acción*, Buenos Aires: FCE
- Smilg Vidal, N. (2000), *Consenso, evidencia y solidaridad. La teoría de la verdad de Karl-Otto Apel*, Granada: Editorial Comares

Recibido, marzo de 2020

Evaluated mayo de 2020

HISTORIAS DE VINCULOS EDUCATIVOS EN INGRESANTES DEL PROFESORADO DE EDUCACION ESPECIAL

Carlos Alberto Silvage¹⁵; Fátima Fernández¹⁶; Mónica Emilia Cuello¹⁷

Resumen. A partir de relatos aportados por estudiantes universitarios ingresantes de la carrera Profesorado de Educación Especial de la UNSL, se busca conocer las características que han tenido los vínculos educativos en su historia escolar. Se analizan los resultados desde una metodología narrativa e interpretativa, y desde un marco teórico centralizado en el concepto de vínculo educativo y los procesos de subjetivación con aportes de la pedagogía social y el psicoanálisis. Las experiencias recordadas como positivas están vinculadas a docentes con características como calidez, *paciencia* y *confianza*, *significantes* que remiten a lo abierto, a una espera y a una apuesta, que habilita las condiciones para los procesos de subjetivación, y a propuestas didácticas en los márgenes de lo curricular, que rescataron la función social de la escuela, realizadas en contextos no formales e informales, que tuvieron la capacidad de conmover e interpelar a los sujetos. Las experiencias negativas se limitan fundamentalmente a dos tipos de prácticas: la aplicación de los viejos métodos de la enseñanza bancaria y reproducción mecánica de contenidos, o directamente el desinterés del docente en su tarea de enseñar.

Palabras Claves: narratividad – experiencia – subjetividad – escuela

Abstract. Based on stories provided by incoming university students of the Special Education Teaching career of the UNSL, it seeks to know the characteristics that have had the educational links in their school history. The results are analyzed from a narrative and interpretive methodology, and from a theoretical framework centralized in the concept of educational bonding and the processes of subjectivation with contributions from social pedagogy and psychoanalysis. The experiences remembered as positive are linked to teachers with characteristics such as warmth, patience and trust, signifiers that refer to the open, a wait and a bet, which enables the conditions for the processes of subjectivation, and didactic proposals in the margins of the curriculum, which rescued the social function of the school, carried out in non-formal and informal contexts, which had

15 Lic. en Psicología y Mag. en Didáctica. Docente e Investigador de la UNSL. Prof. responsable de Procesos Psicológicos Básicos del Prof. de Educación Especial e integrante del Proyecto de Investigación Psicoanálisis-Educación: El Vínculo Educativo Entre Las Pasiones y el Deseo. (Proipro Nº 04-4318). Facultad de Ciencias Humanas. UNSL-

16 Estudiante del Prof. de E. Especial y Becaria en el Proyecto de Investigación Psicoanálisis-Educación: El Vínculo Educativo entre las Pasiones y el Deseo. (Proipro Nº 04-4318). Facultad de Ciencias Humanas. UNSL-

17 Dra. en Psicología y Psicoanalista. Docente e Investigadora de la UNSL. Prof. responsable de Subjetividad y Formación docente del Prof. de Psicología y directora del Proyecto de Investigación Psicoanálisis-Educación: El Vínculo Educativo entre las Pasiones y el Deseo. (Proipro Nº 04-4318) Facultad de Ciencias Humanas. UNSL-

the ability to move and challenge the subjects. Negative experiences are basically limited to two types of practices: the application of the old methods of banking education and mechanical reproduction.

Key Words: narrativity - experience - subjectivity - school

I- INTRODUCCION

El presente escrito es el producto de un espacio de trabajo que reúne a estudiantes y docentes y vincula formación en docencia con investigación¹⁸. A partir de su experiencia de cursado, la alumna co-autora del presente trabajo, expresa su deseo de participar en calidad de becaria junto al equipo docente durante el dictado de la asignatura Procesos Psicológicos Básicos, con la inquietud de indagar sobre aspectos vinculados a una problemática que los docentes también observamos año a año en los estudiantes: dificultades en el estudio y la comprensión, aparente despreocupación, apatía y escaso compromiso con la carrera elegida, que se traduce en un alto porcentaje de alumnos que no regularizan al finalizar el cuatrimestre y otros que abandonan en distintos momentos de la cursada.

Para el logro de tal cometido proponemos conocer las características de los vínculos educativos, -así como el fortalecimiento o debilitamiento de los mismos-, que establecen los estudiantes, en su historia escolar previa.

¿Por qué indagar sobre el vínculo educativo? Porque entendemos que puede ser un concepto fructífero para comprender las problemáticas señaladas y buscar propuestas didácticas superadoras.

Para que haya un vínculo educativo, no basta con un grupo de alumnos sentados frente a un docente. El encuentro entre los cuerpos y la sola presencia no son suficientes. Estos deben comportar otra serie de elementos que son los que finalmente se entrecruzan. El vínculo educativo es del orden de lo particular y no supone un encuentro total o absoluto que satisfaga completamente a los sujetos involucrados. Por el contrario, al iniciarse sobre un vacío, es necesario cada vez construir ese lazo o atadura que ligue al estudiante a la institución, y a través de ella a la cultura, de modo de inscribirse como sujeto histórico.

¹⁸ Proyecto de Investigación PROIPRO N° 04-4318: Educación ◊ Psicoanálisis: El Vínculo Educativo entre las pasiones y el deseo. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL

Entendiendo que los vínculos educativos dejan huellas en los sujetos, es que nos propusimos conocer distintas experiencias vividas por nuestros alumnos en su paso por los diferentes niveles educativos, tanto aquellas que fueron vivenciadas como positivas, como aquellas que aún pueden ser recordadas y vivenciadas como negativas.

II- MARCO TEORICO

1- La escuela como espacio de subjetivación

La escuela es uno de los espacios de subjetivación de mayor relevancia a lo largo de la vida de todo sujeto. Implica un proceso de grandes transformaciones subjetivas, debido a que interpela a los sujetos y exige un reposicionamiento psíquico al significar un espacio diferente al familiar.

Sus lógicas de pensamiento son diferentes a las del ámbito familiar y son estrictamente necesarias para la constitución de la subjetividad. Pero la diferencia sustancial radica en las formas diferentes que cobra el lazo social.

Si bien la escuela no reproduce las relaciones del espacio familiar, se erige como un espacio propicio en el que se actualizan y reeditan diversos aspectos subjetivos, de los diferentes actores involucrados.

De ese modo, los múltiples espacios-instituciones donde se concretan los trayectos formativos, son constituyentes de subjetividad. El docente cumple una función subjetivante que le demanda llevar a cabo un complejo y arduo trabajo para poder contribuir con su práctica en un doble sentido: como representante de la cultura, de la escuela como institución secundaria y, en tanto adulto que es.

Es al interior del entramado vincular, donde los sujetos se constituyen, nunca en soledad, sino con y, a partir de otros. De allí la relevancia de la tarea del formador o docente, que, en tanto Otro, “es la garantía de otros discursos, como referente efectivo de discursos extra familiares y representante del discurso social”. (Aulagnier, 1979: 78)

La escuela, constituye un espacio fundamental en cuanto a los procesos de constitución subjetiva de aquellos a quienes recibe. En este sentido, la escuela ocupa el lugar de Otro, que en tanto representante de la cultura puede sostener la función de filiación simbólica, que permitirá a los sujetos constituirse como sujetos sociales. La

ausencia de este espacio social único, irremplazable, supone una pérdida de los efectos subjetivantes que pueden ofrecer los profesores al educar como así también una pérdida de su lugar como mediadores culturales.

Es central tomar conciencia que las dificultades para transmitir la cultura a las nuevas generaciones, trae un consecuente empobrecimiento de los procesos de simbolización, de las subjetividades, desdibujándose la aspiración a ideales nuevos; devienen así sujetos con serias dificultades para construir ideales que les permitan proyectarse hacia un futuro.

2- ¿Por qué hablamos de interpelación en el marco educativo?

Myriam Southwell (2010) nos recuerda que la noción de interpelación la propone Althusser en 1969 como una función mediante la cual los individuos se reconocen como sujetos en una identidad determinada por diversos aparatos ideológicos del estado (la familia, la Iglesia, la escuela, entre otros)

En el campo educativo, hablar de interpelación supone que a partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil, 1993:18-9)

La interpelación busca que el alumno se constituya como un agente educativo activo incorporando algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una reafirmación más fundamentada.

Así como ningún discurso de interpelación puede abarcar de manera plena un espacio social tampoco los sujetos interpelados aceptan la invitación como un conjunto, sino que se inclinan por distintos elementos que llenan la falta.

Los sujetos se constituyen identificándose con discursos que los interpelan a partir de múltiples referentes. No sólo los grandes espacios sociales forman sujetos, también es posible el proceso identificatorio en pequeños espacios, en lo local de la comunidad, en la intimidad de la familia, el intercambio con los pares, etc .(Padierna, 2008:111-2)

3- Acerca del vínculo educativo: habilitar un lugar para el sujeto

Para los humanos, no hay determinación biológica previa que configure la forma de sus vínculos. De ahí que, -como afirma Hebe Tizio (2005)- el vínculo educativo, que es una de las formas del vínculo social, se asienta sobre un vacío, y por ende hay que inventarlo y re-inventarlo en cada momento.

Los vínculos humanos atan, así sea por un instante, y dejan huella. Si los elementos no se entrelazan no habrá vínculo. La manera como se despliegue un encuentro supone que las partes se disponen, se entrecruzan; no es sólo una parte la que hace el vínculo. La unión se realiza entre dos partes que consienten, dos partes dis-puestas.

El vínculo educativo es del orden de lo particular, con cada sujeto es un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones. No supone un encuentro total o absoluto que satisfaga completamente a los sujetos involucrados. Por el contrario, al iniciarse sobre un vacío, es necesario cada vez construir ese lazo o atadura que ligue al estudiante a la escuela, y a través de ella a la cultura, de modo de inscribirse como sujeto histórico.

La tarea formativa no es neutra ya que los discursos sociales entran a la escuela y se cruzan con otros, generando representaciones particulares en los sujetos, configurando determinadas formas de subjetividad.

Este entramado que constituye el vínculo educativo, será sostén del proceso de enseñanza –aprendizaje, es decir que tanto aprender cómo enseñar supone la puesta en juego de la subjetividad, la singularidad de quienes participan en tal proceso.

El educador debiera ofrecer un marco que incluya un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales.

Contreras Domingo, (2009), sostiene que en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa la educación es el lugar de la relación, de un encuentro con el otro. Es lo que le da la posibilidad de ser. Y sin embargo... , -continúa afirmando el autor:

... participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro. (Contreras Domingo; 2009

4- Deseo-saber

Segundo Moyano (2005) plantea que el agente, el sujeto y la cultura son los tres elementos a partir de los cuales se configura el vínculo educativo y nos recuerda que Herbart, ya en 1806, en su libro “Pedagogía General” planteaba que en la configuración de este triángulo cobraba especial importancia un tercer elemento que mantuviera ocupados tanto al agente como al sujeto. Se refería al saber acerca de la cultura, a los bienes culturales que una sociedad oferta al sujeto de la educación. Herbart no cierra ese triángulo porque entiende que *aquello que separa, une*. Lo que actúa como una separación deviene unión en otro lugar que define lo humano.

La cultura actúa en el acto educativo como lugar de encuentro, allí donde se significan los aprendizajes, donde cobran forma y donde el sujeto más adelante los resignificará, los modelará, los cambiará o, si cabe, incluso los desechará. (Segundo Moyano, 2005, pag. 5)

Esa separación se torna fundamental, ya que es una separación urdida en torno al saber. Porque si obviamos esa relación ternaria lo que aparece es una relación simétrica tú a tú entre el agente y el sujeto, sin nada que la medie.

Pero es conveniente también señalar que la educación es del orden del acontecimiento, es un acto sin garantías, es a la vez una apuesta y una oferta. Aspira a crear consentimiento, pero este no siempre se produce, pues cada sujeto que llega a la educación es un sujeto que ya está marcado y hay marcas fundamentales que no se pueden borrar.

Teniendo en cuenta la afirmación freudiana que considera a educar junto a psicoanalizar y gobernar tareas imposibles, siempre habrá un malestar estructural en la transmisión educativa y es necesario partir de esta premisa, ya que nos permite reconocer y aceptar que estamos hablando de relación entre sujetos, siempre en el orden del malentendido, de lo fallado, de lo que no siempre “encaja”, de la incompletud, pero también de un espacio donde se juega el deseo.

En un trabajo anterior (Silvage y Cuello, 2011), planteábamos que muchas veces la apatía y el desinterés en los alumnos, se producen cuando estos intuyen que no hay un convencimiento por parte del docente de la validez social de lo que enseña. La transmisión

educativa, no opera en tanto traspaso de la cultura porque no hay una circulación del deseo en relación a un objeto de conocimiento.

En un contexto cultural marcado por la globalización, y un neoliberalismo que busca construir individuos descomprometidos y deshistorizados, los vínculos son vividos como peligrosas ataduras. La posmodernidad castiga a los sujetos que se sienten interpelados desde algún discurso.

Por ello quizás, la desesperanza y la apatía que vemos en nuestros estudiantes radican en gran medida en la pérdida de la función interpelatoria de la escuela.

III- METODOLOGIA UTILIZADA

A los fines de conocer diferentes formas de vínculos en nuestros alumnos, se confeccionó una encuesta semi-estructurada que recoge los relatos de las/los estudiantes acerca de experiencias positivas y negativas, especificando en qué nivel y grado/año se produjeron y si a su entender tuvieron que ver con la figura del docente, con la didáctica utilizada o con los contenidos de la materia o propuesta curricular.

Si bien se incluyen algunos datos cuantitativos, el trabajo de análisis transita una lógica cualitativa. El poder tener los datos del universo total de los alumnos de primer año, nos permite intentar una suerte de categorización a partir de la recurrencia de respuestas similares. Ello sin perjuicio de rescatar vivencias y significados singulares que nos ayuden a lograr una mejor comprensión de nuestros estudiantes.

La metodología asumida se encuadra dentro de una perspectiva narrativa e interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el objetivo central. Se entienden los fenómenos sociales -y, por ende, la educación-, como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, (Bolívar, 2002: 3)

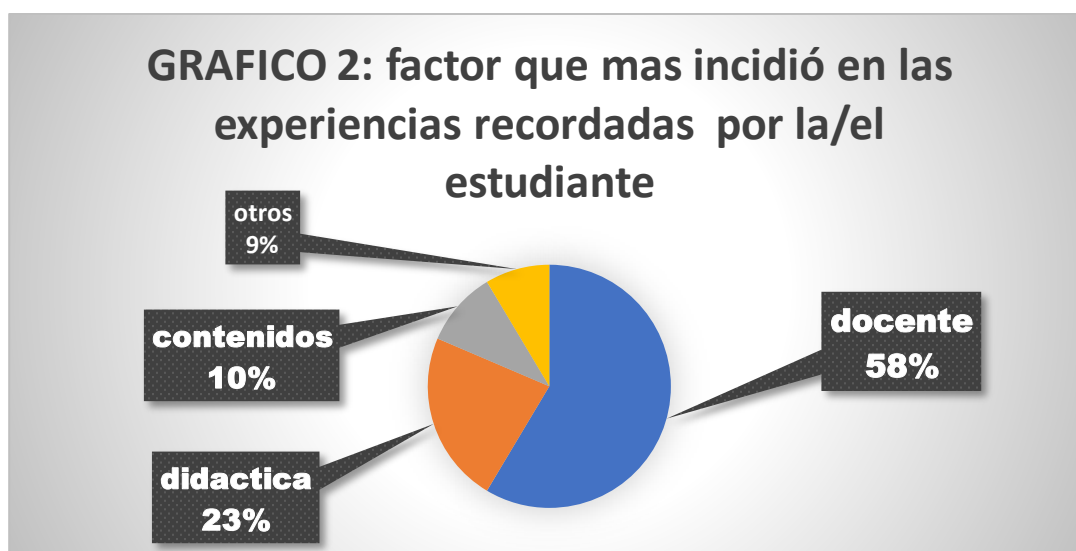
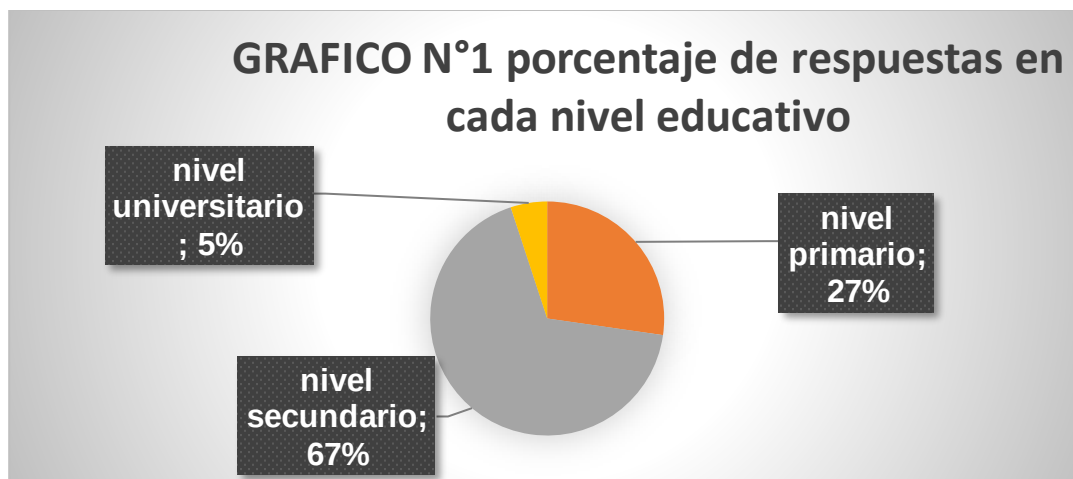
En nuestra investigación, no se trata simplemente de conocer hechos pasados de los sujetos, sino como afirma Larrosa: *En tanto que es una operación activa, la memoria como recolección no es la memoria objetiva del pasado, no es una huella, o un rastro que podamos mirar, como se mira un álbum de fotos, sino que implica interpretación y construcción.* (Larrosa, 2007)

La experiencia presupone una articulación temporal. Es un acontecimiento en el curso de la vida, que tiene sentido en un preciso momento, pero siempre en relación a los demás acontecimientos vitales. *Es en una trama como articulamos los acontecimientos de nuestra vida en una secuencia significativa. Y es también en una trama que construimos nuestra propia continuidad, o discontinuidad, a lo largo de los acontecimientos de nuestra vida.* (Larrosa, Op. cit, pag 4)

IV- DATOS CUANTITATIVOS

De 91 sujetos, estudiantes de primer año de la Carrera de Educación Especial, de la UNSL, indagados acerca de experiencias vividas en su historia escolar, tanto como positivas como negativas, obtuvimos 127 repuestas positivas y 95 negativas. Los recuerdos de experiencias vividas refieren en mayor porcentaje al nivel medio, con un 67% del total de respuestas, contra un 27%, referidas al nivel primario y solo un 5% al nivel universitario. El nivel inicial aparece referido en solo uno de las estudiantes. (Grafico N°1)

Las elecciones sobre el docente superan ampliamente a las que recalcan sobre los contenidos. (51% para las positivas y 52% para las negativas). Siguen en orden de frecuencia la didáctica (39% para los positivos y 20% los negativos) y finalmente, los contenidos (30% para las positivas, y 11 % para las negativas) (grafico N°2)



V- ANALISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

1- DOCENTES PARA RECORDAR

Tener paciencia, confiar...

Los relatos de los sujetos que aluden a recuerdos de experiencias positivas con docentes, resaltan características como calidez, accesibilidad, delicadeza al hablar, que tiene paciencia, que confía en el alumno, que explica fácil, que facilita la expresión del alumno.

Si pensamos en el tipo de vínculo que algunos estudiantes pudieron establecer con sus docentes y el efecto o huella que aun en la actualidad han dejado esas experiencias, encontramos relatos como los siguientes:

“me ayudaba a integrarme con mis compañeros y me tuvo paciencia”

“me apoyó y me brindó oportunidades fuera de la currícula, porque confiaba en mi”.

“era muy piola y me conecté mucho con él, siempre explicaba sus clases con momentos de su vida o ejemplos muy cotidianos. Hasta hoy me acuerdo de sus clases.

“me gustaba como daba la materia, me sirvió mucho porque me abrió la mente”

“me hacía hablar en los actos y en clase, y así superé mi timidez”

“me enseñó sobre las leyes, el respeto y el derecho de las mujeres. "Sin dudas, el mejor profesor de la secundaria".

“Hasta hoy me acuerdo de sus clases”

Tener paciencia, confiar, son significantes que remiten a lo abierto, a una espera y a una apuesta. Nos hablan de docentes que pudieron hacer un espacio en su planificación curricular pre-establecida y pudieron abrirse a algo del orden del acontecimiento, albergando al otro, a su singularidad y a su *por-venir*.

“Me abrió la mente” y *“supere la timidez”*, no son eventos menores en la vida de un sujeto. Remiten a esas intervenciones realizadas por docentes que dejan huellas, pero no sólo en la forma de recuerdos muy vívidos y cargados de afectividad, sino que son del orden de la subjetivación.

“Me conecté mucho con él... hasta hoy me acuerdo de sus clases”, habla de la admiración de una alumna hacia su profesor. Signos bastante claros de la transferencia hacia la figura del docente, que facilitaron probablemente la comprensión y apropiación de los contenidos teóricos, porque ese docente hablaba desde él, desde ejemplos de su propia vida, lo que también probablemente facilitaba procesos identificatorios. Ese

profesor que podía ser *piola*, cercano a sus alumnos, sin perder ese imprescindible lugar “sujeto supuesto al saber” que es la figura del buen docente.

2- EXPERIENCIAS PARA ATESORAR.

El valor de los contenidos, la didáctica y las experiencias singulares

Sobre los **contenidos**, no se pueden hablar de un marcado predominio de determinadas materias por sobre otras que hayan sido del agrado de los sujetos, ya que se trata del orden de lo singular. Sin embargo, hay asignaturas que han producido marcas ya que han tenido la capacidad de interpelar al alumno, hacerlo reflexionar, e incluso la posibilidad de apropiación de contenidos útiles para la vida.

Solo a modo de ejemplo podemos señalar materias cuyos contenidos han despertado el interés de los alumnos porque les ha ayudado en su vida personal, Psicología, porque *“repercutió positivamente en mi vida personal”* Mediación, porque *“me ayudo a solucionar problemas”*, Salud, porque *“aprendí como cuidarme”*, Derecho Laboral, porque *“aprendí sobre mis derechos”* y Formación para la vida porque *“Una charla sobre nuestro futuro, me hizo valorar lo que había logrado y ser consciente de las cosas buenas y nuevas que venían”*

En relación a la didáctica, aparece como primer resultado significativo, por su mayor frecuencia de aparición, la mención de experiencias con docentes que trabajaron la comprensión de texto y la reconstrucción crítica de textos, cuyos efectos aún se ven en la actualidad ya que los sujetos dicen: *“aumenté mi vocabulario”*, *“aun lo aplico”*, *“me sirve en la actualidad”*.

En segundo término, podemos agrupar varios recursos como el trabajo en equipo, las producciones finales, la utilización de variados recursos audiovisuales, la apertura a trabajar temas sugeridos por los alumnos, la aplicación práctica a ejemplos de la vida cotidiana, el trabajo en el laboratorio, y la realización de dramatizaciones en el aula y obras teatrales para ser presentadas en otros espacios.

En tercer lugar, nos parece importante señalar el efecto positivo que han tenido para los sujetos experiencias, viajes de estudio a otras provincias, (Lugares históricos de Bs As y Hospital Garrahan) participación en intercolegiales con una obra teatral, armar

un programa de radio, juntar alimentos y otros recursos para ir a barrios carenciados, leer cuentos en los jardines de infantes.

Entendemos que estas experiencias han sido valiosas en tanto les han permitido a los alumnos ubicarse en otra posición subjetiva. No ya el clásico lugar del alumno “pasivo” sentado en una clase escuchando al docente, sino participando activamente en distintas actividades de importancia no solo escolar, sino social y comunitaria.

Un relato puede dar cuenta con claridad de esto que estamos señalando:

“Hicimos un viaje a Bs As donde conocimos muchos lugares históricos. Considero que aprendí más en ese viaje, que en los 6 años de colegio”

Y para finalizar este apartado, no nos parece de menor importancia, la referencia de algunas alumnas, a experiencias puntuales que tuvieron decisiva influencia en la elección de carrera:

Formamos un grupo en el colegio para leer cuentos en los jardines de infantes. Tuve una experiencia con un niño con SDD, me llenó el alma al leerle, y que él lo intentara fue lo más hermoso que me pasó ese año”

La experiencia de haber ido a una escuela a compartir con los niños me hizo decidir la elección de la carrera

Tuve compañeras universitarias con discapacidad auditiva desatendidas en NI, Esto motiva mi cambio de carrera” además de tener un hermano no-vidente.

La escuela era inclusiva, y tenía compañeros hipoacúsicos

3- DOCENTES... PARA OLVIDAR

Acercas de las elecciones negativas, vamos a referirnos fundamentalmente a la figura del docente, ya que en esas experiencias que han marcado negativamente a los sujetos o simplemente les han resultado vanas o indiferentes, la dimensión didáctica y la de los contenidos –totalmente subsumidos a la figura del docente–, quedan reducidos a dos tipos de prácticas: la aplicación de los viejos métodos de la enseñanza bancaria y reproducción

mecánica de contenidos, o directamente la des-responsabilización del docente de su tarea de enseñar.

En base a los relatos de los alumnos, encontramos que, en sus experiencias significadas como negativas, la educación memorística es un factor recurrente. La técnica del dictado, típico de la Escuela Tradicional, también aparece en sus recuerdos, ligada íntimamente a la mecánica memorística con la consecuencia de desaprobación en caso de implementar un método más subjetivo de expresión de los contenidos en las evaluaciones. El resultado de estas intervenciones, fue en general, que no conservaron lo enseñado.

Por otro lado, se evidencia un interés por parte de los alumnos al aprender, que ha sido desatendido, y es, a nuestro entender, una pérdida de la oportunidad de enseñanza. Cuando los estudiantes recuerdan que les daban instancias evaluativas (trabajos prácticos, exámenes escritos y orales, presentaciones grupales, entre otras) y los resultados eran positivos en cuanto a aprobación, pero los criterios de ésta, no implicaban expresamente la evaluación de lo aprendido. Ellos mismos declaran que “no aprendieron nada”, que “no estudiaban”.

El mal humor, la falta de interés y el desinterés de la función docente

Incluimos en este apartado respuestas distintas pero que pueden tener un hilo conductor. En primer lugar, aparecen varias narraciones que muestran tanto el mal humor como el desinterés por parte del docente. Por otra parte, se señalan cuestiones que aluden a la ineptitud y el incumplimiento de las tareas básicas que se esperan de un docente: no saber explicar y evaluar memorísticamente, no dar clases, no corregir evaluaciones.

Estricto, de mal humor y nos trataba mal cuando no entendíamos. Lo cual hizo que estudiara de memoria con lo justo para aprobar

Perdida de interés porque la docente leía el Power Point

No nos prestaba atención. Trabajábamos sin comprender mientras él "estaba con el celular"

Las prácticas de enseñanza basadas exclusivamente en la “transmisión teórica” donde los profesores se abstienen de convocar a los sujetos en sus estudiantes, donde no

hay un lugar para sostener los procesos de aprendizajes, nos permite pensar en la emergencia de síntomas – a veces institucionales- de malestar puestos en evidencia en la apatía de los profesores y la falta de deseo de enseñar.

Tenía muchos profesores que no se sabían expresar y nos perjudicaba a la hora de rendir.

El profesor no corregía y agregaba más temas sin evacuar dudas.

El profesor no tenía el control del curso.

El profesor no explicaba mucho, daba actividades y nada mas

Relatos que dan cuenta de la dificultad de parte de algunos profesores de establecer un vínculo educativo, de reconocer a sus estudiantes como sujetos y la de sostener el lugar de mediador entre los contenidos y los estudiantes. Estas frases suponen un posicionamiento docente donde dejan a sus alumnos solos en un “arrégdense como puedan” que evidenciaría una caída del lugar de profesor/a

La burla... la comparación... la exposición

Es interesante advertir la recurrencia o similitud en varios relatos. Quizás el que con más frecuencia aparece, se refiere a docentes que han sometido a los alumnos a una exposición desmedida ante sus compañeros, con consecuencias emocionales muy perturbadoras en algunos casos. La comparación con los “mejores”, la burlas, las reprimendas son el denominador común:

La profesora se burló de mi trabajo y me expuso como "ejemplo de lo que no hay que hacer" en su curso y otros más

La profesora me dio un texto para leer en frente, y me corregía y se burlaba frente a todos

El profesor nos comparaba con un solo alumno que tenía 10 y nos recalca que, si no éramos como él, no teníamos futuro asegurado

La profesora me hacía pasar al frente y si me equivocaba me retaba frente a todos

La profesora habló de higiene personal y ejemplificó con alumnos de la clase que según ella "no eran limpios"

Afirmaciones que nos interrogan sobre los efectos que tales experiencias vinculares habrán acontecido en los estudiantes. ¿Cómo pueden disponerse frente a nuevos vínculos educativos? ¿Qué posicionamiento adoptar luego de haber sido ubicado como objeto de burlas de agresividad y violencia?

En este sentido, los relatos que siguen, tienen la particularidad de mostrar cómo algunas experiencias puntuales han dejado profundas marcas que retornan de manera permanente en diferentes formas de síntomas y malestar subjetivo.

No me animé a pasar por miedo a las burlas de los compañeros y la reprenda de la docente. Actualmente me aterran los exámenes orales

Desaprobé por no pintar dos dibujos. La maestra me hizo sentir menos que los demás frente a todos. "Eso me persigue hasta el día de hoy".

El profesor nuevo me manda a la directora por no saber realizar un asiento contable, esto me genera miedo. Ahora siento miedo en otras situaciones similares.

La falta de respeto, la agresión, la discriminación y el acoso

Nos encontramos también con relatos de experiencias negativas directamente relacionadas con violencia, agresividad y abuso por parte de la figura del docente.

Varios alumnos/as recuerdan con pesar, los maltratos verbales que ejercieron sobre ellos, que hasta produjeron marcas que condicionaron sus elecciones de carrera, produciendo –según sus propios relatos- efectos negativos como baja autoestima y dificultades de aprendizaje. Algunos sujetos vinculan dificultades actuales como el miedo en situaciones de exámenes orales, a humillaciones públicas previas. También podríamos agregar en este apartado, un relato de discriminación que realiza un docente por diferencia de clase social.

Era maleducada, faltaba el respeto a los alumnos gritando y agrediendo

Era negativo y ofensivo, exigente.

Nuestro dispositivo de investigación también sirvió de caja de resonancia para la emergencia de relatos sobre hechos de violencia y el acoso, favorecido quizás por el actual proceso de visibilización de esta problemática. Se relata una situación de acoso hacia las alumnas por parte de un profesor, y otro suceso donde el docente se exacerbó hasta perder la calma a tal punto de poner en peligro la integridad física de un estudiante.

Se violentó hasta casi golpear a un alumno

Era muy baboso y cargoseaba a las alumnas. No ponía interés en enseñar.

VI- INTEGRACION DE LOS ANALISIS Y CONCLUSIONES

Los relatos ofrecidos por nuestros estudiantes son reveladores de la potencialidad subjetivante que tienen las experiencias educativas. Los tópicos con los que fue diseñada la encuesta nos permitió acceder a ciertos elementos de manera diferenciada. Asimismo, la riqueza de los relatos desbordó las opciones que, de manera más artificial y analítica, presentaba el instrumento de recolección. Lejos de considerarlo una dificultad, evaluamos este resultado como el evento más esperable y deseable cuando de lo que se trata es de habilitar la emergencia de lo singular.

Es el docente -además del propio estudiante- el protagonista central en la mayoría de los recuerdos escolares, tanto aquellos que han dejado huellas en la subjetividad por su capacidad interpelatoria y su valor formativo, como aquellos cuyos recuerdos que no son agradables y que en algunos casos hasta han dejado marcas subjetivas traumáticas.

Aquellas características del docente que han facilitado los vínculos con sus alumnos son calidez, accesibilidad, paciencia, confianza, escucha y facilitación de la expresión del alumno. Estos rasgos hablan de docentes que han sido capaces de habilitar ese “vacío” que posibilita construir ese lazo o atadura que liga al estudiante a la escuela, y a través de ella a la cultura, de modo de inscribirse como sujeto histórico.

En algunos casos quedan bastante en evidencia los fenómenos transferenciales en el vínculo educativo, como la alumna que relata: *“Me conecté mucho con él... hasta hoy*

me acuerdo de sus clases”, Probablemente la pasión que ese docente puso en su lugar de agente de transmisión del legado cultural, así como de los contenidos específicos que enseñaba, hizo circular el deseo entre sus alumnos, propiciando eso que tanto se reclama desde la pedagogía; la comprensión y apropiación de los contenidos.

Como contrapartida aparecen muchas narraciones de experiencias negativas donde la dimensión didáctica y la de los contenidos han quedado casi totalmente subsumidos a la figura del docente. Solo dos tipos de prácticas “educativas” aparecen mencionadas: la aplicación de los viejos métodos de la enseñanza bancaria y reproducción mecánica de contenidos, o directamente el desinterés del docente de su tarea de enseñar.

Sin embargo, pudimos identificar varias modalidades de lo que podríamos definir como prácticas desubjetivantes centradas exclusivamente en acciones y actitudes altamente perjudiciales de los docentes.

En primer lugar, señalamos “El mal humor, la apatía y la falta de deseo por la función docente. Estas actitudes por parte del docente, no contribuyen a la construcción de un buen vínculo educativo, promoviendo el mismo mal humor, la apatía y el desinterés en los alumnos.

Ya avanzando en lo que podemos caracterizar como prácticas más nocivas, señalamos *La burla... la comparación... la exposición*. Basados quizás en fundamentos pedagógicos pensados desde la lógica del castigo, algunos docentes siguen produciendo efectos totalmente contrarios a los que supuestamente desean lograr. Estas prácticas generan síntomas como miedos e inhibiciones que se reproducen en el resto de las experiencias tanto educativas como en otros ámbitos de la vida, como por ejemplo el laboral.

Todas estas malas experiencias con docentes, presentan como hilo conductor la no-separación de las figuras del sujeto y el agente en el triángulo herbartiano. No hay lugar de encuentro de sujetos mediados por los bienes culturales y el deseo del docente. Hay una relación simétrica “tú a tú” entre el agente y el sujeto, propicia para la emergencia de fenómenos transferenciales imaginarios.

La didáctica –amen de la indudable relación que ella tiene con el docente que la despliega- también es aludida por los sujetos con un valor en sí mismo, generalmente referida a actividades poco usuales en el ámbito escolar y de carácter extra-áulico. Algo similar ocurre cuando los sujetos refieren a los contenidos. Las materias que recuerdan

con valor positivo son las que han tenido la capacidad de interpelar al alumno, hacerlo reflexionar, e incluso la posibilidad de apropiación de contenidos útiles para la vida.

Aparecen varias referencias acerca de prácticas de lectura, comprensión de texto y reconstrucción crítica de textos, realizados por algunos profesores en el nivel secundario cuyos efectos aún se ven en la actualidad: “*aumenté mi vocabulario*”, “*aun lo aplico*”, “*me sirve en la actualidad*”. Este es un dato alentador teniendo en cuenta las dificultades que desde hace tiempo venimos advirtiendo en nuestros estudiantes universitarios de los primeros años.

También se rescatan como buenas experiencias didácticas el trabajo en equipo, las producciones finales, la utilización de recursos audiovisuales, la apertura a trabajar temas sugeridos por los alumnos, las dramatizaciones en el aula. Y en lo extra-áulico, hablan de obras teatrales y programas de radio para ser presentadas en otros espacios, los viajes de estudio, la participación en intercolegiales, y otras actividades que en principio no parecen tener que ver con la trasmisión de los habituales contenidos curriculares, pero que hacen a la formación en ciudadanía y la sensibilización y el compromiso por las problemáticas sociales: juntar alimentos y otros recursos para ir a barrios carenciados, leer cuentos en los jardines de infantes.

Rescatábamos que estas experiencias han sido valiosas en tanto les han permitido a los alumnos ubicarse en otra posición subjetiva, distinta al de la pasividad que normalmente le destina la escuela tradicional.

BIBLIOGRAFIA

-Aulagnier, Piera (1979) La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrortu.

-Bolívar, A. (2002). “¿De nobisipsissilemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

-Buenfil Burgos Rosa (1993) Análisis del Discurso y Educación, México OF: DIE-CINVESTAV)

-Contreras Domingo (2009) en “Educación y Alteridad” Skliar y Larrosa (Compiladores) Homo Sapiens Ediciones Rosario· Santa Fe · Argentina

-Larrosa, Jorge, (2007) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación, Edit. Laertes, Barcelona.

-Leo Y Moyano (2005) “Experiencias: Modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado” en -Tizio, Hebe, “Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis; Editorial Gedlsa, Barcelona.

-Padierna Jiménez, Ma. Del Pilar (2008) "Interpelación y procesos educativos en movimientos sociales" en Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades, Córdoba, Edit. Comunicarte.

-Segundo Moyano, (2008), “Bienes culturales y Filiación Social”; Curso de Posgrado Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas; FLACSO, Manuscrito no publicado.

-Silvage Y Cuello (2011). “El deseo en el vínculo educativo ” Ponencia en el II Congreso Nacional e Internacional de Psicología del Tucumán. 15, 16 Y 17 de Septiembre.

-Southwell, Myriam, (2010), Escuela y Futuro: Interpelaciones fallidas. Curso de Posgrado Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Manuscrito no publicado.

-Tizio, Hebe (2005), “Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis; Editorial Gedlsa, Barcelona.

Recibido abril de 2020

Evaluado junio de 2020

LAS REPRESENTACIONES DE LO EXTRANJERO EN *EL LLANO EN LLAMAS* DE JUAN RULFO

Prof. Martín Gonzalo Zapico¹⁹.

Resumen: En el siguiente artículo nos ocuparemos de abordar las representaciones de lo extranjero en el único libro de relatos del escritor mexicano. Para ello realizaremos un análisis transversal del texto en su totalidad, rastreando el tema de lo extranjero y su forma de ser representado estructuralmente. Puntualmente, nos enfocaremos en las formas que tiene el escritor de delimitar lo extranjero en dos instancias. Lo extranjero primero como aquello que está fuera de las fronteras nacionales, pero lo extranjero también como aquello mexicano pero que se aleja del bienestar popular. Además, observaremos como cada una de estas dos instancias da pie a diferentes críticas de los temas de la repartición de la tierra y la revolución: los de abajo luchando contra los de abajo, la imposibilidad de trascender la miseria, la esperanza como una salida teológica ante la tragedia, entre otros.

Palabras Clave: relato, extranjero, literatura, revolución mexicana, estructura

Abstract: In the following article we will deal with the representations of the foreign in the only book of stories of the Mexican writer. To do so, we will make a transversal analysis of the text as a whole, tracing the theme of the foreign and its way of being structurally represented. Specifically, we will focus on the writer's ways of delimiting the foreign in two instances. The foreign first as that which is outside the national borders, but the foreign also as that which is Mexican but which moves away from the popular welfare. Furthermore, we will observe how each of these two instances gives rise to different criticisms of the themes of land distribution and revolution: those from below fighting against those from below, the impossibility of transcending misery, hope as a theological way out of tragedy, among others.

Keywords: story, foreigner, literature, mexican revolution, structure

1.Introducción

En los autores que han estudiado la obra del mexicano (consistente en el libro de relatos que compete este artículo y la novela *Pedro Páramo*), hay una tendencia a señalar la fuerte crítica que el autor realiza sobre las consecuencias no siempre visibles de la revolución mexicana (de Báez, 1988). La disolución de los vínculos familiares, la

¹⁹ IFDC/UNSL-FCH, athenspierre@gmail.com

violencia sin sentido, la ausencia de la tierra prometida, la esperanza como único leit-motiv para los de abajo (entre muchos otros), han sido asuntos recurrentes a lo largo de la crítica Rulfiana (Cross, 1998; Mejía, 2001; Cabrera, 2010). También ha tenido espacio las representaciones de lo femenino (de Diego, 1998), el análisis de los elementos prehispánicos presentes en el autor (Correa Rodríguez, 1992), la homosexualidad (Mora, 1992)

Sin embargo, hay un asunto que poco ha sido abordado, y que compete directamente a la mirada decolonial: las representaciones de lo extranjero en la obra. La tesis doctoral de Andrés Ruíz (2014) aborda como parte de sus análisis la ausencia de algo extranjero como factor de opresión de los de abajo, al observar como es reemplazado más bien por figuras tiránicas que se mueven dentro del territorio mexicano (el caso paradigmático de Pedro en *Pedro Paramo*). También Popovic Karic (2012) señalará la ingenuidad del hombre de a pie ante la presencia de determinadas referencias a aquello que viene de afuera, aunque sin profundizar en ello pues el énfasis está puesto en la ingenuidad como eje de análisis para la obra.

Aparte de los estudios señalados, así como algunas mínimas referencias a lo extranjero en otros análisis que no vienen al caso porque no aportan densidad conceptual, no hemos encontrado abordajes en los que se rastree las representaciones de lo extranjero. Ante esta carencia, y en vistas de que en algunos cuentos de la obra lo extranjero, si bien disimulado, cobra un rol determinante en la dialéctica loca-extranjero, es que proponemos este análisis.

2.Las representaciones de lo extranjero

El recorrido que elegimos desarrollar no se vincula con el orden de los relatos, sino que va desde lo extranjero entendido como aquello fuera de los límites de la nación, hasta lo extranjero íntimo vinculado al extrañamiento que, en estos relatos, los hombres tienen de sus pares.

2.1Lo extranjero como foráneo

En este aspecto, una de las representaciones más directas la encontramos en *Paso del Norte*, donde aparecerán las figuras de los apaches, custodios de la frontera norte de

México con los EE.UU. El norte, aquello extranjero, es visto en primera instancia como un lugar para hacerse rico y salir de una condición de miseria y marginalidad insostenible. "Pos a ganar dinero. Ya ve Usté, el Carmelo volvió rico, trajo hasta un gramófono y cobra la música a cinco centavos"(Rulfo, 1973:119) El país del norte se representa como la tierra prometida de riquezas, donde incluso un igual a él pudo prosperar. No obstante, no pasa mucho tiempo hasta que esa ilusión, que aparte el personaje compra a doscientos pesos para pagar un coyote, se destruye de un momento para otro cuando los guardias de frontera los descubren y matan a todos, quedando solo vivo el protagonista. Es una imagen de ingenuidad y esperanza, pues el personaje confía en el coyote que le garantiza el paso, pero se da a entender que una vez recibido el pago lo envía por un camino que asegure su muerte. Una vez vuelto a su pueblo miserable, se resigna, como entendiendo que hay algo de inalcanzable en su ilusión de salir de la pobreza.

Esta misma ingenuidad tiene un reflejo de crítica sobre la gente de abajo, que se ve reforzada en la soberbia con que se refieren a los extranjeros traídos por el gobernador futuro candidato a presidente en *El día del derrumbe*. "Traía Geólogo y gente conocedora" (Rulfo, 1973:132) los cuales supuestamente venían a evaluar los daños y planear la reconstrucción de un pueblo afectado por un terremoto. La gente conocedora, son especialistas también Norteamericanos pagados por el gobernador y mantenidos a costas del pueblo afectado. El jolgorio montado casi cómicamente con los cadáveres aún tibios por la catástrofe "(costaron) Algo así como cuatro mil pesos" (Rulfo, 1973:132). Este hecho no conmueve al narrador, pues lo cuenta como algo trivial, así como el tipo de música que se eligió, que se comió y que se bebió. Antes que criticar o señalar dicho suceso, tanto el narrador como su colega Melitón se vanglorian de la ignorancia de los del norte, que confundieron una carne de venado con una de res. "Trajeron más damajuanas de ponche y se dieron prisa en tatemar más carne de venado. Porque aunque usté no lo crea, y ellos no se dieron cuenta, estaban comiendo carne de venado del que por aquí abunda. Nosotros nos reíamos cuando decían que estaba muy buena la barbacoa" (Rulfo, 1973:132-133). Esta inexistente victoria simbólica se remata con la imagen del gobernador pidiendo se toque el himno nacional para festejar su propia candidatura a la presidencia, entre puñaladas y disparos de la muchedumbre.

Se va construyendo así una imagen de pasividad y resignación ante las fuerzas de los de arriba, que siempre están acompañados o complotados con los intereses extranjeros en detrimentos de los desclasados. Una escena canónica de esto se retrata en *Nos han dado*

la tierra, cuando el protagonista recuerda el momento de "negociación" que entabla a través de un delegado para definir que porción de tierra corresponde a unos campesinos. "Pero no nos dejaron decir nuestras cosas. El delegado no venía a conversar con nosotros (...) Eso (la queja por la tierra inútil) manifiéstelo por escrito. Y ahora váyanse. Es al latifundio al que tienen que atacar, no al Gobierno que les da la tierra" (Rulfo, 1973:39-40). Un detalle que se da en el relato *Anacleto Morones*, donde el protagonista refiere a como este personaje de dudosa fama engaña a unos peregrinos. "Entonces él puso los brazos en cruz, y empezó a decir que acababa de llegar de Roma, de donde traía un mensaje y era portador de una astilla de la Santa Cruz donde cristo fue crucificado" (Rulfo, 1973: 151). Esta escena, que puede pasar desapercibida, refuerza esa imagen de ingenuidad y resignación que tiene el creyente llano, el campesino, sobre las maravillas de lo extranjero.

2.2 Lo extranjero como el gobierno ajeno al pueblo

Ya aquí empieza a delinearse una segunda forma de lo extranjero, que es el mismo Gobierno que es totalmente ajeno a los intereses de los campesinos, y se convierte así en un otro donde no hay sentimiento nacional que una. La distancia que hay entre los funcionarios y los campesinos es tan grande que genera una impresión de extranjería insalvable. Esto se configura al punto de que en el cuento homólogo al título de la obra, queda claro que la lucha por la tierra y la revolución se está disputando entre campesinos y gente del llano que lucha entre sí por una esperanza que nunca llega a nada. En este mismo relato los símbolos de lo extranjero son el móvil para la destrucción. El ejemplo más notorio es cuando un grupo de campesinos alineados con Pedro Zamora, sella sin querer su destino fatal al atacar un ferrocarril. "Pero la cosa se descompuso por completo desde el descarrilamiento del tren en la cuesta de Sayula. De no haber sucedido eso, quizá todavía estuvieran vivos (...) Pedro Zamora le picó la cresta al gobierno con el descarrilamiento del tren de Sayula" (Rulfo 1973:92). Sucede lo mismo con las ametralladoras automáticas, que son el golpe de gracia que condenan al destierro y a escondrijos al narrador, que no le queda más que tratar de desaparecer para sobrevivir. Incluso la disputa entre unos y otros, está representada por las armas semiautomáticas de los campesinos, que no tienen oportunidad contra las automáticas del gobierno (ayudado por los intereses norteamericanos). Esta diferencia simbólica la nota el narrador, al ver

que ellos nunca fueron menos, pero esa diferencia tecnológica le hizo creer que siempre estaban siendo emboscados por grandes contingentes. "Después supimos que eran ametralladoras aquellas carabinas con que disparaban ahora sobre nosotros (...); pero entonces creímos que eran muchos soldados, por miles, y todo lo que queríamos era correr de ellos" (Rulfo, 1973:94)

En el relato *Luvina*, se marca de forma directa esta resignación de distancia entre los unos y los otros. En este pueblo olvidado por todos excepto por sus casi fantasmales habitantes, la creencia de una unión de todo el pueblo a raíz de la revolución ha sido totalmente desterrada. "Vámonos de aquí – les dije- no faltará modo de acomodarnos en alguna parte. El gobierno nos ayudará. Ellos me oyeron sin parpadear, mirándome desde el fondo de sus ojos de los que sólo se asomaba una lucecita allá adentro. ¿Dices que el gobierno nos ayudara, profesor? ¿Tu no conoces al gobierno?. Les dije que sí. Nosotros también lo conocemos. Da esa casualidad. De lo que no sabemos nada es de la madre del gobierno." (Rulfo, 1973: 100). Esta metáfora marca una clara diferencia entre ambos mundos. La ausencia de madre, de la madre patria, ha dado como resultado un gobierno mercenario, que solo obra para sí mismo y no respeta a sus hijos.

2.3 Lo extranjero fuera del pueblo

Esta perspectiva es muy recurrente a lo largo de toda la obra. Y sucede cuando se construyen ambientes de pueblo tan claustrofóbicos y endógamos, que en relato se advierte que todo lo que esté fuera del pueblo es un misterio absoluto, al que se lo trata con la misma ingenuidad y respeto que a las otras instancias de los extranjeros.

Estas situaciones se repiten a lo largo de muchos relatos, pero se considera que en ninguno con tanta fuerza como en *Acuérdate*. La separación que hay entre el aquí y el allí como dimensiones topológicas pero que adquieren carácter simbólico es tan fuerte, que de esta forma describen el exilio de Urbano Gómez. "Dicen que su tío Fidencio, el del molino, le arrió una paliza que por poco y lo deja parálisis, y que él, de coraje, se fue del pueblo. Lo cierto es que no lo volvimos a ver sino cuando apareció de vuelta aquí convertido en policía" (Rulfo, 1973: 125). La falta de conocimiento del afuera, junto con el aparente desinterés por el destino de Urbano, se marca tanto en su partida como en su regreso. En el pueblo no hay nada de él que pertenezca al afuera. Es como si hubiera un vacío total o un territorio que escapa al espacio tiempo si se trata del afuera. Un tiempo entre su exilio

y su regreso expresado solo en una línea.

Sin embargo lo más significativo en el relato es como se comporta el pueblo ante su regreso, que es con la más absoluta indiferencia y miedo, derivado precisamente de ese no conocer lo que pasó fuera del pueblo. Es así al punto de que cuando Nachito, un personaje inocente y curioso, va a hablar con él y le toca una serenata de forma ingenua, resulta apaleado por Urbano. Ante tamaño panorama la gente mira, pero no es capaz de hacer nada, aún no pueden dar la cara a ese hombre que maltrataron, desterraron y ahora desconocen. Aquí hay una brutal crítica a la pasividad del pueblo ante la violencia, ante lo injusto, y tiene que ser precisamente un extranjero quién detenga todo. "Hasta que un fulano que no era ni de por aquí se desprendió de la muchedumbre y fue y le quitó la carabina y le dio con ella en la espalda, doblándolo sobre la banca del jardín donde se estuvo tendido" (Rulfo, 1973: 125). Ese fulano que se desprende de la muchedumbre, lo hace tanto literal como simbólicamente. Él, que no está atravesado por la historia, es capaz de hacer algo al respecto. Es nuevamente esa idea de lo extranjero pero entre habitantes del llano. Tanto el fulano, como Urbano e incluso Nachito, son ajenos al pueblo en sí, y por eso la respuesta del mismo es de entre admiración y parálisis.

3. Usos de lo extranjero como crítica y conclusiones

Estas tres dimensiones señaladas de lo extranjero, más allá de nuestra división, deben interpretarse de forma simultánea para entender el valor que adquiere esa dimensión de extrañamiento en la obra de Rulfo. A lo largo del texto se construye el efecto de que muchas veces hay una distancia tan grande como el mismo llano no solo entre los pobres y los extranjeros, o entre los pobres y el gobierno sino también entre compatriotas.

Lo que se muestra son personas pobres, miserables, desclasados, que están ajentos hasta de sus propios pares muchas veces. Las disputas que libran, no las libran para su beneficio. Las torturas y males que les aquejan, no los colocan como culpables o responsables de las mismas, sino que se vinculan a un entorno que les es extranjero en el sentido de que no pueden ni hablar el idioma de los otros (el caso de los analfabetos a los cuáles hacen firmar por las tierras infértiles del llano).

Por eso la lectura en clave crítica o decolonial de Rulfo deja un sabor amargo. Parece que la única interpretación en clave pedagógico crítica fuera la de hacer ver lo absurdo de la lucha entre los de abajo, que no hacen más que amar, odiar, vivir y morir por los de arriba.

A su vez dicha lectura se torna oscura y hasta sombría, pues a lo largo de la obra se presentan personajes y situaciones tan aislados en si mismos, que son incapaces de ver en el otro un igual.

Sin embargo, es muy valioso tener en cuenta el lugar que juega la tierra en esta dialéctica local-extranjero. Es el interés que tienen ambos, y es lo único que los une en cierto punto. De ahí la importancia de este texto cuando aborda esta temática. Los campesinos conocen y entienden el valor de la tierra más allá de su sentido económico, y parte de ese ensimismamiento que Rulfo representa puede ser leído como una virtud, como una conexión legítima con la tierra y un conocimiento folclórico que no se contamina ni se pierde ante los intereses foráneos, una hipotética forma de resistencia.

3.Referencias

- Cabrera, D. A. (2010). Los motivos de la rabia: violencia mítica en El Llano en llamas de Juan Rulfo. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 44(1), 18-31.
- Correa Rodríguez, P. (1992). Raíces prehispánicas en " El Llano en llamas" de Juan Rulfo. *Cauce*, 14(1), 331-381.
- Cros, E. (1998). Desde la epopeya villista al sinarquismo: análisis sociocrítico de " El llano en llamas". *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 22(2), 215-224.
- de Báez, Y. J. (1988). Destrucción de los mitos, ¿ posibilidad de la Historia?" El llano en llamas" de Juan Rulfo. *La Torre (NE)*, 5, 139-159.
- de Diego, F. (1998). La reificación de la mujer en El llano en llamas, de Juan Rulfo. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 22(2), 285-293.
- Mejia, J. A. V. (2001). La soledad una constante en los cuentos de " el llano en llamas" de Rulfo. *Praxis*, 1(1), 48-51.
- Mora, G. (1992). Huerto cerrado de Alfredo Bryce Echenique, colección integrada, cíclica y secuencial de cuentos. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 16(1), 319-328.
- Popovic Karic, P. (2012). La ingenuidad en El llano en llamas. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. 35(1), Artículo 1.
- Ruiz, A. S. (2014). *Componente socio-histórico en El Llano en Llamas de Juan Rulfo* (Doctoral dissertation, Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de La Educación. Licenciatura en Español y Literatura Ceres Quinchía).

Rulfo, J. (1973). *El llano en llamas* . Buenos Aires, Cátedra.

Recibido marzo de 2020

Evaluated junio de 2020



SEGUNDA SECCION

PRACTICAS COMPLEJAS Y DECOLONIALES DEL CONOCIMIENTO



EL OXÍMORON DE LAS SUBJETIVIDADES VISUALES

Ornela Barone Zallocco, UNMP, Argentina²⁰

Resumen: En este ensayo se busca, desde preguntas interminables e inquietudes propias del período de confinamiento, abordar la configuración visual de las subjetividades que gestan las prácticas que realizamos con las nuevas tecnologías. Para ello se propone la descomposición e indagación en un fenómeno que ha tenido lugar en Instagram, “La Bresh en casita” indagando en este los modos de subjetivación visual que se despliegan y considerando que bien puede ser una alternativa de encuentro al confinamiento o bien puede ser un oxímoron que redefine lo íntimo en público, lo solitario en multitudinario y las elecciones en nuevas formas de biovigilancia. Se proponen gestos que apuntan entonces a sentipensar cómo afectan las construcciones de las visualidades a nuestras subjetividades en este devenir postpandemia.

Palabras clave: Subjetividad, Visualidad, Biovigilancia

Summary: This essay seeks, from endless questions and concerns typical of the period of confinement, to address the visual configuration of the subjectivities that shape the practices we carry out with new technologies. To do this, we propose the decomposition and investigation into a phenomenon that has taken place on Instagram, “La Bresh en casita”, investigating in this the visual subjectivation modes that are deployed and considering that it may well be an alternative to confinement or it may to be an oxymoron that redefines the intimate in public, the solitary in crowded and the choices in new forms of bio-surveillance. Gestures are proposed that aim then to think about how the constructions of visuals affect our subjectivities in this post-pandemic evolution.

Keywords: Subjectivity, Visuality, Biovigilance

²⁰ Ornela Barone Zallocco - obaronezallocco@gmail.com Profesora y Diseñadora en Comunicación Visual (UNLP), se formó en “Educación, Imágenes y Medios” por FLACSO, Diplomada en “Construcción de Proyectos en Ciencias Sociales” en IDES. Doctoranda en Educación por la UNR. Actualmente trabaja como docente en la Facultad de Humanidades (UNMdP) y en una escuela secundaria técnica. Forma parte del Grupo de Investigación del GIIEC - CIMED. Y del Grupo de Extensión PedagOrgía dependiente de la FH de la UNMdP.

Cuando la subjetividad se reduce al sujeto se fragmentan en partículas todos los imaginarios que ejercen poder sobre nuestras corporalidades, cristalizando el efecto de los mismos en representaciones perniciosas dignas de ser consumidas por este sistema colonial capitalista. Así nuestras pasiones, nuestras potencias y pulsiones son cooptadas por un imaginario que organiza nuestras representaciones en dígitos binarios perecederos con fechas de vencimiento programadas con una casi estéril vida de duración.

Nuestro devenir en sujetos visuales, imago, o voyeur nos ubica en algún espacio de esta temporalidad (im)precisa como prosumidores de imágenes necesarias para nuestra respiración visual. De igual modo, las escrituras del yo en cualquiera de sus formatos o lenguajes. Desde, por y para nuestra subjetividad nos invitan a exhibir nuestros espacios más íntimos. Sea en formato de biografía, historia personal, narración, autoficción, o selfie hoy la cultura nos invita a ser autores a producirnos con el afán de creer que nuestras existencias son relevantes y necesarias de ser transmitidas en streaming o en diferido. A todo este cúmulo de experiencias ávidas de seguirse multiplicando a la velocidad del 5G, vino a complementar casi como alquimia perfecta la cuarentena por el COVID. Este tiempo de confinamiento extendido diluyó aún más los límites entre lo público y lo privado, los límites y las limitaciones entre el espacio de la exposición y de nuestra intimidad. En consonancia con lo propuesto por Steyerl “nuestro sentido de la orientación espacial y temporal ha cambiado radicalmente en años recientes como consecuencia de las nuevas tecnologías de vigilancia y monitoreo” (2020:17).

De esta manera a modo de configurar nuestras existencias, cada día en las redes digitales producimos datos e informaciones codificadas en grafos o en píxeles para decir algo de nosotros, para mostrar(nos). A modo de sentirnos más acompañados en la hostilidad del distanciamiento social obligatorio compartimos nuestros gestos, nuestras cargas de datos esperados en bits, contagiando los espacios virtuales de nuestras subjetividades. "Un mundo interior que debe abrirse a la mirada de los otros para existir" (Arfuch 2014, 77) En estas subjetividades visuales lo que se pondera es la proximidad entre quien se exhibe y quien lee a los otros lados. La proximidad, y el carácter enfático de lo real, de tales experiencias subjetivas caracterizan el aumento, la profundidad de las experiencias.

Sin embargo, el impacto de este virus semiótico como propone Berardi, en estas representaciones que intentamos una y otra vez en un loop incesante ha afectado nuestras sensibilidades, percepciones y, por consiguiente, nuestras dinámicas de socialización. Ha afectado nuestra subjetividad, contemplar la presencia de otros a través de bits, a través de pantallas, comprobar que las mismas son últimamente y cada vez “presencia” a la vez que ausencia, son presencia virtual en tanto que son ausencia física.

En esta época hiper tecnológica dónde cada vez portamos más dispositivos que nos “hacen la vida más simple” nuestra alienación se ha hecho cada vez más patente y pareciera ser que nuestras experiencias subjetivas se reducen al sujeto. De esta manera, podríamos haber sospechado que el confinamiento potenciaría toda esta disgregación social y alienación como química perfecta, sin embargo, si bien ha potenciado muchos aspectos desagradables de la humanidad, como las miserias, los egos, las denuncias, la hostilidad, el ostracismo; también se han potenciado otras características como la solidaridad, el respeto, la empatía, los cuidados, entre otras. Gestando la necesidad de encontrarse, aunque más no sea de manera virtual, a los otros lados de la pantalla por alguna plataforma que nos permita vernos, “encontrarnos”.

Qué osadías, aconteceres o pasajes necesitamos para salir de la anestesia que nos generan las visualidades organizadas en píxeles, que nos muestran y qué logran ocultarnos con todas las evidencias posibles de lo visible. Necesitamos conferir significado a nuestras existencias, aunque más no sea a partir de imágenes, reflejos de nuestras subjetividades para mostrar un aquí estoy, un esto soy, esto me gusta; para ello realizamos representaciones producidas para impactar como signo y gestar en quienes miran, un efecto la verificación de nuestras existencias en principio, y luego afecto, adhesión. Exhibir la customización que hacemos de nuestras subjetividades producidas para que nos vean. Así es que “desde que las imágenes se han vuelto virtuales y dan cuenta de nuestras existencias corpóreas como reflejos o sombras de nosotros, se han multiplicado exponencialmente las transacciones en bits que movilizan valores de cambio” (Barone Zallocco 2019: 19).

Entonces la pregunta que formulo para desarrollar este ensayo ¿cómo determinan las visualidades nuestra subjetividad, como la confinan, o como se subvierten? si es que queremos hacerlo...

Qué ves de mí que no soy yo, sino lo que tú ves...

Cómo pensar la subjetividad visual hoy, cómo narrar la subjetividad visual en un mundo tan convulsionado por el virus semiótico, en un mundo que sufre los espasmos devenidos de tal exigente aceleración a la que nos han y hemos estado sometiendo. Cómo configurar con herramientas, gestos y escrituras las necesidades intrínsecas que existen en las corporalidades tenselares y en cada subjetividad al devenir en imagen, en representación, en carga. ¿Cómo nos impacta el imaginario visual?, ¿nos leemos parte de esa imagen que se hace de nosotros, nos encontramos? ¿o intentamos huir de ella? ¿quedan espacios para huir de lo que se imagina para nosotros, y de lo que incluso nosotros mismos imaginamos como gesto de proyección?

Benjamin (2008) citado en Steyerl sostiene que “el tiempo se puede volver tan homogéneo y ser vaciado tanto como el espacio” (2020: 20) en este sentido, es más que apropiada la cita para repensar las estructuras del tiempo y el espacio que este último han estado en ebullición permanente redefiniéndose casi a la velocidad de internet (*ironía*). Con las modificaciones propias de esta sociedad ciberoral y digital con economías inmateriales al decir de Preciado, se imponen otros tiempos y espacios; procesos que se han visto acelerados por las contingencias del COVID. Hemos experimentado un tiempo (im)preciso u homogéneo, un tiempo detenido, suspendido en el éter. Y lo mismo ha sucedido con las percepciones de los espacios tanto íntimos como públicos, todo mutó hacia lo indefinido o incierto. Nuestras corporalidades parecían establecer un juego mimético con los esquemas de las casas sometándose a “formas de control microprotéticas y mediaticocibernéticas” (Preciado 2020; 171) En este sentido se alteró nuestra forma de percibir no sólo el tiempo y el espacio, el aquí y el ahora, sino nuestra posición como observadores y prosumidores de imágenes, instaurándose de esta manera “una nueva normalidad visual: una nueva subjetividad cuidadosamente incorporada en las tecnologías de vigilancia y en las formas de distracción basadas en las pantallas” (Steyerl 2020; 27).

La visualidad de nuestras subjetividades confiere sentido y existencia al ser que se desenvuelve en espacios cada vez más visualizados y más mediados por pantallas. Con los sucesos propios del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) nos hemos

transformado hacia una mutación conectiva como propone Berardi organizando la mayor parte de nuestras actividades sociales, laborales y recreativas frente a las pantallas ubicuas e insomnes. Las secuencias de imágenes allí desplegadas han capturado nuestra atención, sensibilidad y percepción, han seducido nuestro campo escópico y nos han “bronceado” con el reflejo de su iluminación.

Si tal como propone Artaud “el espíritu cree lo que ve y hace lo que cree: tal es el secreto de la fascinación” (1971:26), pues podemos decir que la fascinación de nuestras subjetividades visuales se regocija en la producción y consumo de imágenes e imaginarios. Así tejemos este discurso visual de lo social y social de lo visual, en crónicas necesarias que den cuenta lo que sentimos, lo que hacemos, lo que consumimos.

¿Qué subjetividades suscitan los dispositivos que nos someten a la incesante carga de imágenes perdidas en las iconósferas sutiles de redes virtuales? ¿A qué desventuras del propio yo nos conducen las narrativas visuales que nos excitan e inhiben, a la vez que nos invitan y rechazan nuestras corporalidades por diferentes, disidentes, desordenadas o caóticas?

La biovigilancia introducida en nuestros cuerpos cercena hoy nuestros espacios de socialización, nuestros espacios de compartimientos y recreaciones. Nuestras subjetividades confinadas en las casas devenidas en espacios de múltiples usos, nos alientan a una nueva vida ejercida por todos los intereses externos, pero en la alegoría de la interioridad. Las nuevas subjetividades visuales, virtuales y confinadas han producido infinita cantidad de datos digitales siendo estos un gran beneficio para los poderes del sistema capitalista colonial. Esta intensificada digitalización de actividades mediante las pantallas dispuestas en nuestras casas como ventanas al mundo para asegurar una “inmunidad” han cristalizado los fragmentos de nuestras corporalidades microprostéticas anestesiadas por la voluntad de producir carga, efecto. De consumir videos, textos, informaciones, modas, que nos colaboren en la elaboración de nuestras subjetividades recludas.

¿Qué mueve el deseo de sentirnos sujetos visuales? ¿nos pica la necesidad de estar allí? ¿de estar presentes y poder decir “yo soy” o “yo estoy”?

Encontrémonos el sábado a las 23 hs en el living de tu casa, y de la mía

Al momento de la escritura de este artículo, buceando por Instagram encontré un hecho que me sorprendió mucho en relación a los encuentros que se estaban suscitando mediante esta red social. A saber, durante el tiempo de confinamiento muchísimas personas reconocidas y no tanto, de distintos ámbitos sociales, culturales y políticos han realizado transmisiones “en vivo” por sus canales de Instagram habilitando la posibilidad de mirar sincrónicamente mientras “el vivo” se realiza, hacer preguntas, comentarios o simplemente enviar corazones (posibilidades que ofrece dicha aplicación). Los mencionados encuentros permiten un continuum con la socialización y el intercambio de nuestras subjetividades, aprendizajes y pareceres. Un dato sutil, pero no menor que también dicha aplicación provee es la cantidad de personas que está conectada a la transmisión, con el ícono de un ojo y un número que expresa el “éxito” de dicho encuentro virtual, y si la transmisión llega a más de mil personas mirando, esas mil se convierten en “1k”.

En todos los espacios, pero de forma pronunciada en el espacio virtual, los números no son sólo números, no son sólo códigos, sino que expresan la capacidad o incapacidad de una publicación de tener “éxito”. La misma palabra que mi hija de seis años utiliza para explicarme cuándo una foto que publicamos tiene repercusión. Sin embargo, si bien a decir verdad no sé cómo infiere mi crianza tal concepto, está claro que les natives digitales ya han incorporado en sus formas de socialización códigos que les son propios e inherentes, los cuáles además de augurar una generación “post alfa” como ha denominado Berardi, también establecen “pactos” y convenciones de la socialización en la virtualidad real.

Uno de esos pactos, es encontrarse y divertirse pese a todas las limitaciones circunstanciales, así es que el Instagram de la “Fiesta Bresh” ha transmitido su fiesta por este nuevo “club” virtual. La fiesta Bresh, es una fiesta que tiene por objetivo, según proclaman sus organizadores, “promover los valores de las nuevas generaciones en un ambiente de libertad colectiva guiado por la música. En la misma se anuncia que todes pueden entrar, siempre que tengan su ticket y sean mayores de 18 años, no se discrimina por vestimenta, orientación sexual ni origen social. La misma, se ha adaptado al contexto

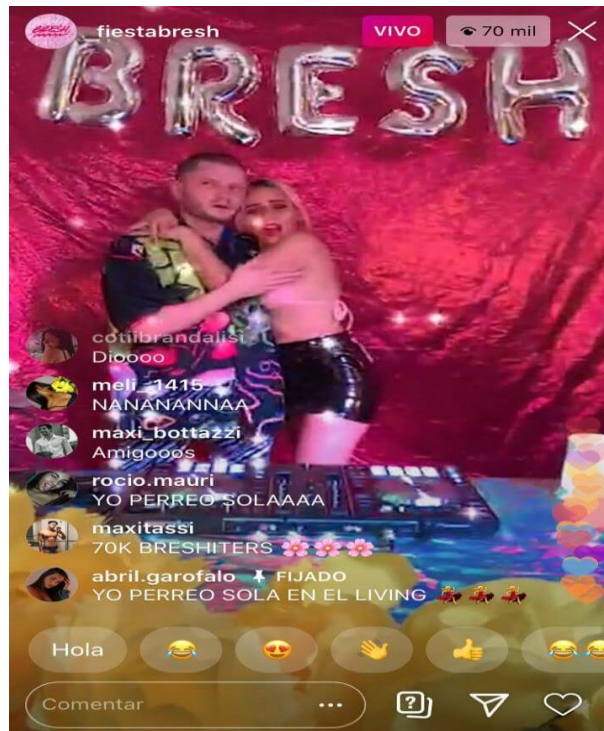
generando todos los sábados por la noche “La Bresh en casita”, así es que se ha vuelto un fenómeno social de les millenials cómo describen los medios masivos en los diarios. ¿Por qué me detengo entonces en este asunto? ¿Por qué traer este ejemplo a la orilla de la Academia? ¿Cómo se relaciona con la subjetividad visual?



Izquierda: Alejandro Saporiti (o DJ Bröder), desde donde él y su novia Ara también Dj. Derecha: Detrás de escena de la Fiesta. Fuente: Instagram Fiesta Bresh

Fiebre de sábado por la noche.

Cuándo una fiesta virtual, como la “Bresh” convoca “en línea” tantas corporalidades como para “llenar” cinco canchas de river, ¿acaso se pone en juego el imaginario que tenemos de fiesta, de encuentro y diversión? ¿qué subjetividades visuales nos despierta?, ¿qué imagen o imaginarios necesitamos para el encuentro o, los encuentros? Suscito este ejemplo que me parece interesante para desestabilizar la idea de “estar juntos”, ¿dónde? ¿de qué manera nuestras subjetividades y corporalidades se encuentran en línea en una espacialidad visual y virtual? ¿Acaso será que como cuerpo social necesitamos recuperar nuestra red de relaciones, entonces encontrarnos en un mismo canal, aunque en muy disímiles espacios nos implica una resistencia al confinamiento?



Captura de pantalla de una de los “vivos” de los sábados

Este (des)encuentro virtual ha sido el lugar dónde se ha encontrado una audiencia de hasta 850 mil visualizaciones con un pico de 84 mil vistas en simultáneo, los sábados por la noche desde un domicilio con una escenografía bien kitsch provista de una tela brillante como fondo, las letras que arman el nombre de la fiesta en globos inflados, algunos elementos de decoración como flores plásticas, paraguas, lentes, etc; todos elementos propios del imaginario visual de la fiesta. Con un plano pecho que varía cuándo Broder (el dj) o su compañera Ara, se acercan a la cámara para bailar más cerca o incluso hacer algún gesto o guiño, reforzando la proximidad desde la cual se produce la transmisión. Con una interesante selección de música “degenerada” (de todos los géneros musicales) que invita a moverse por, sobre todo, y una puesta en escena con luces de colores y glam de quienes pasan la música bailando a la cámara e interviniendo con diferentes elementos, esta convocatoria reúne una ecléctica grupalidad de seguidores con diversidad de gustos, estilos, intereses, géneros, accesibilidades y edades. La misma, da lugar a lo que se ha dado en denominar como realidad aumentada, considerando que tal como lo postula Sadin es posible “asociar la sensación habitual a la percepción simultánea de indicaciones visuales, textuales, sonoras, que se suponen complementarias descubriendo una realidad intensificada o aumentada” (2017: 83) Así es que en el núcleo de las experiencias

domiciliarias llegó una propuesta capaz de levantar la temperatura los sábados por la noche y no, por adquisición de coronavirus

Ale Saporiti (su creador) comenta: “hay gente que realmente la estaba pasando muy mal y gracias a la Bresh tiene una excusa para sacarse el pijama, maquillarse y bailar en el living. Tienen algo que esperar todos los fines de semana y una razón por la cual hacer una videollamada con amigos que no veían hace mucho tiempo”. En este sentido, me parece válido considerar que “lo que se niega o rechaza en la formación de un sujeto continúa determinando a ese sujeto” tal como lo postula Butler (2018:270) y en estas contingencias al negarse el espacio del afuera con todas las formas de socialización que allí se despliegan, es claro que las subjetividades buscarán reinventarse valiéndose de los dispositivos que permiten reactualizar y modificar las nociones de lo “real”. De esta manera se expone “la prueba patente de una potencia virtualmente omnisciente de la técnica que se adhiere ahora al cuerpo o *hace cuerpo* con nuestra percepción de las cosas” (Sadin 2017: 85).

Ahora bien, ¿qué nos sugiere la multitud de las “vistas” que presume dicha fiesta? ¿qué sucede en esos campos escópicos? Si concebimos la mirada, no como algo externo que viene dado sino “como una forma de hacer, como una actuación o interpretación (performance) (...) creamos un mundo en el que nuestra manera de mirar cobra sentido y posibilita las acciones que llevamos a cabo” (Mirzoeff 2016: 82) entonces a partir de las miradas virtuales y la propiocepción (percepción de sí mismo) construimos nuestras interpretaciones del mundo mutantes, frágiles y adaptables a las circunstancias. De esta manera, entre lo que vemos y lo que nos mira, se configuran los flujos, las apariciones y desapariciones de imágenes que construyen nuestras subjetividades y la visualidad de cada tiempoespacio; de acuerdo a Huberman “ver es siempre una operación de sujeto, por lo tanto una operación hendida, inquieta, agitada, abierta” (2017: 47). Por su parte, Steyerl propone que “las nuevas tecnologías han permitido que la mirada del observador distanciado se haya vuelto cada vez más global y omnisciente (...)” (2020: 27).

Entonces, me ha interesado abordar este “fenómeno” por tratarse de un (des)encuentro virtual más que necesario e interesante, para considerar que más allá del confinamiento como contexto, estas visualidades aportan muchos datos importantes para repensar las subjetividades que estamos desplegando. Considerando que, aun cuando todos los signos, todas las señales apuntan a nuestra alienación por la imposibilidad de socialización

producto de la pandemia remasterizada con cantidad de aplicaciones, dispositivos y entretenimientos para quedarse “entretenide” en el domicilio y prescindir de relacionarse; aun así, en el maximum de la posible individualidad total, aparece como gesto necesario, casi como una sustancia que no soporta contenerse y se derrama por los cuerpos, la necesidad de socialización, de encuentro, de picardía y cotorreo. De esta manera, acordar un día y horario para encontrarse por videollamada con el objetivo de divertirse “compartiendo” una fiesta virtual sincrónicamente en espacios diferentes, connota la imperiosa necesidad de estar juntas, de intercambiar experiencias, principalmente bailar conectades para sentirnos en simbiosis con otros, para vibrar las músicas en nuestros cuerpos.

Con un dj que pasa música desde el living de su casa sin poder ver toda la gente que está bailando a los otros lados de la pantalla, se desarrolla la fiesta de cada sábado a la noche de cuarentena. En la imperiosa necesidad de diversión, dispersión y suspensión de las dudas, las incertidumbres y hostilidades propias del actual confinamiento, surgen los espacios necesarios y urgentes para sabernos vitales y bailando.

Sin un fuego en el centro pero sí con una pantalla, sin un corro o un abrazo colectivo pero sí con un número que identifica la cantidad de “personas” a los otros lados de las pantallas, sin los olores corporales propios de mover nuestros cuerpos al ritmo del arte, pero sintiendo la experiencia común de estar haciendo lo mismo en el mismo momento aunque en diferentes espacios; estas experiencias habilitaron el encuentro necesario de la semana, la vacuna perfecta para la soledad y el aislamiento del coronavirus.

En tiempos de suspensión dónde se pierden los horizontes, los estratos de verdad se desvanecen, aumentan las preguntas y nos faltan respuestas, donde convergen pronunciadamente los espacios públicos y privados, los espacios comunes e íntimos, los espacios de trabajo y dispersión, tener ganas de divertirse y predisponerse grupalmente para ello es casi una osadía. Así es que se gestan nuevas subjetividades visuales capaces de descorporeizarse y encontrarse en un espacio virtual, tan real como lo son sus ganas.

Berardi postula que “el efecto del virus radica en la parálisis relacional que propaga (...)” (2020; 38) esta ha sido una de las principales problemáticas afectivas durante el tiempo de confinamiento sin embargo, tal como postula Esther Díaz retomando a Althusser “somos sujetos sujetos a las prácticas sociales de nuestra época” podemos inferir que

estos encuentros festivos virtuales nos confieren la estabilidad necesaria del “estar juntas”, nos otorgan la seguridad que no puede otorgarnos completamente la ciencia, ni la economía, ni la filosofía, ni los grandes relatos. Estar juntas como proximidad y desparramando oxitocina por las intimidades de las casas, se convierte entonces en resistencia, en trinchera de las angustias y hostilidades que genera no poder poner en contacto nuestros cuerpos, no tener la libertad de amarnos, besarnos y abrazarnos como modo de ejercer la vida, de amar la vida. Si en el lugar de la subjetividad está la libertad y existen posibilidades de elección, entonces se organizan rizomáticamente las relaciones tenselares que nos vuelven seres vitales. Y más allá de la mascarilla cognitiva, más allá del confinamiento, y más allá de la hostilidad del concepto de contagio exacerbado, nos encontramos para ser nosotres, para que nuestras subjetividades no se desvanezcan como partículas sólidas, sino que puedan reafirmarse como seres vitales. De acuerdo a lo que propone Preciado cuándo se exterminó o confiscó cierta ecología del cuerpo y el alma se buscó “erradicar las formas de subjetivación que se producen a través de la experiencia colectiva y corporal de rituales” (Preciado 2008: 117). Pues entonces si algo esta serie de encuentros deja en clave es que las formas de experiencias colectivas y corporales se reinventan y adecuan acorde a sus épocas y contextos, con el objeto de producir signos juntas.

“Aunque este solo en el living de mi casa con mi novia y mi gato, no lo siento así, lo vivo como si estuviera pasando música en River” (Saporiti en entrevista de TN), el efecto aurático que tienen tales acontecimientos entre las distancias de quién mira y de quienes “son mirados” de alguna forma por las tecnologías microprotésicas de biovigilancia gestan relaciones tautológicas entre lo que concebimos como distancia y proximidad. Desestabilizan los imaginarios organizados y orientados en relación a tiempos homogéneos y espacios definidos; sin embargo, a la vez que auguran encuentro, resistencia y trinchera también pueden convertirse en reinventados modos de dominación capitalista colonial. En palabras de Sadin, “la opacidad que oculta la comprensión de los mecanismos (...) aumenta la impresión de que estamos ante una potencia aurática impenetrable” (2017: 99)

Por otra parte, es innegable la imperiosa necesidad de un “estar allí” aunque la dimensión espacial se redefina, mimetizar estilos de vida que nos devuelvan “la sensación de pertenencia, la condición para sentirse existente” (Rolnik 2019: 66). Si lo que está

encerrado es el afuera de acuerdo a lo que postula Deleuze retomando a Foucault, en la interioridad de nuestras psicologías y subjetividades nos encontramos para liberar toda la oxitocina necesaria. Para suspender ese espacio del afuera encerrado mientras que, en el oxímoron de las pretendidas libertades interiores, somos nosotros. Vale decir entonces, que en las visualidades auráticas que estas manifestaciones despliegan “todos los tiempos serán trenzados, puestos en juego y desbaratados, contradichos y sobredimensionados” (Huberman 2017: 95) interviniendo y descomponiendo las constelaciones asociadas a formas de socialización y subjetivación conocidas.

Si el “Heterocapitalismo Global Integrado (HCGI) o Heterocapitalismo Cognitivo, se caracteriza por la producción y control de las subjetividades (...) no tiene lugar únicamente en el orden de la representación, sino especialmente, en la modelización de los comportamientos (...)” (Manada de Lobas 2016: 99) en este aspecto, muy probablemente lo que la sucesión de estas fiestas de sábados por la noche suscita, no es una libertad absoluta, ni una trinchera al sistema de biovigilancia que las pantallas posibilitan y nuestras subjetividades acceden con gusto. En la ilusión de la intimidad, la libertad y la elección seguimos performando sobre el poder que ejercen los discursos sobre nosotros.

Sin embargo, si reducir la subjetividad a las experiencias del sujeto, y acotar las vivencias a un singular y único modo de percibir los hechos; ignoraría la red tenselar que comunica y potencia nuestros cuerpos. En este sentido, reafirmo lo interesante y “osado” de apuntalar “la potencia colectiva de creación y cooperación, que emana del poder de insurgencia y, al mismo tiempo, lo fortalece” (Rolnik 2019: 67).

¿Qué visualidades cultivaremos?

Nuestras subjetividades hiperconectadas al mundo exterior en el oxímoron de la mayor hostilidad corporal que hemos vivido como humanidad, genera el límite entre nuestros espacios cuerpo para evitar el contagio que imponen las contingencias.

El devenir en sujetos con mascarillas cognoscitivas para respirar nuestro aire, alegoría de lo poco que antes gratuito y compartido, ahora sentipensado como frontera, límite y espacio de lo único, de lo propio.

De esta manera, podríamos entonces creer que esto nos orienta, cada vez a una mayor alienación social, individuación y fragmentación de las experiencias; sin embargo,

también muchos filósofos durante este último tiempo ávidamente han señalado la **posibilidad de un giro hacia otras formas posibles de sociabilidad**. A saber, ejerciendo resistencias a los medios de farmacopornografía y bioovigilancia instalada en nuestras corporalidades, gestando espasmos, movimientos sinestésicos y comunitarios de experiencias comunes.

Integrando las fuerzas en las diferencias y no en las polaridades. Alimentando la erótica necesaria de nuestras experiencias para respirar y desestabilizar aquellas lógicas que conspiran en su sentido contrario. Otorgandonos los tiempoespacios necesarios para el descubrimiento de los placeres, trazando los propios deseos y potencias en relación a los territorios que habitamos. Encontrando un (nuevo) tiempo no lineal donde nuestras necesidades artísticas y afectivas se organicen y encuentren su momento de desarrollo.

Desarmar los pliegues del afuera que corroe nuestras subjetividades condenandolas a la hostilidad de las otras corporalidades, supone en este tiempo un ejercicio profundo y epistémico. Como así también desestabilizar los discursos higienistas que tienen una larga trayectoria en nuestras historias sociales, bajo la actualización de palabras como contagio y pandemia. “El virus cultural ha penetrado tan profundamente en nuestra psique colectiva que somos incapaces de ponderar sus efectos en la calidad de nuestra experiencia y en nuestra vida cotidiana” (Berardi 2020: 58).

La mutación que ha suscitado tal pandemia, seguramente devendrá en nuevas subjetividades, las cuales podrán modificar el curso anterior de los sucesos, si el contexto se los permite. Quizá lo que sea posible prever es que, si seguimos con el pulso acelerado de nuestros cuerpos, en la invalidación de los deseos cultivados desde la propia subjetividad y en el descreimiento o pérdida de confianza de lo propio por parte de la coerción ajena y exterior, entonces cada vez en mayor sentido la subjetividad se reducirá al sujeto.

En mi criterio, y acorde a las líneas que proponen Shiva, Rodríguez Bustos, Berardi, Preciado entre muchos, requerimos volver a una dinámica orgánica con la vida, con el entorno, con los objetos y las demás subjetividades. En este sentido, lo aquí mencionado se sugiere a instancias de pensar, proyectar y/o esbozar las formas, los matices que serán necesarios en las nuevas imágenes devenidas en imaginarios de lo social. Representaciones que no apelen a la competencia, que no ejerzan un poder coercitivo y

cafisheístico de nuestras pasiones, de nuestras potencias, sino que, por lo contrario, busquemos retóricas que nos imaginen en “nuevos” tiempos de comunidad, de equilibrio, de movimientos orgánicos y sinestésicos. Para ejercer la vida, es preciso contemplar la forma de la vida y dejar atrás los “monocultivos de la mente” como postula Shiva, que nos ordenan a subjetividades imbricadas en sí mismas, todopoderosas, autosuficientes y en la banal creencia de la supremacía de la humanidad por sobre todas las cosas.

Creo, que aún quedan partículas, células, organismos de nuestra subjetividad que no están cristalizadas por la hostilidad, que no están redobladas por la competencia, deseos que arden buscando resonar con otros deseos ardientes, potencias que laten al vibrar en espacios y con multitudes. Esencias de nuestra subjetividad no reducida, ni reajustada a la colonización heteronormativa, capitalista y patriarcal.

¿Podremos encontrar respuestas, gestos, representaciones posibles de nosotros capaces de ser coercitivas al sistema que se nos impone? ¿Podremos acaso cultivar otras visualidades de la subjetividad que no sean cafisheadas en función de los intereses del mercadeo?

Bibliografía:

ARFUCH, L. (2014). Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. en: DUSSEL, I.; GUTIÉRREZ, D. Educar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

ARTAUD, A. (1971). El teatro y su Doble. Bs. As.: Sudamericana, p. 26

BARONE ZALLOCCO, O. (2019) “Notas para una visualidad erótica” Artículo publicado en Revista Espaço Instituto INAES número 52, de jul-dic 2019 - pág 205 a 229. <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/view/39/showToc>

BERARDI, F. (2020). Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva. Buenos Aires: Caja Negra.

BUTLER, J. (2012). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós.

DELEUZE, G. (2015). “La subjetivación. Curso sobre Foucault”. Buenos Aires. Editorial Cactus

DIDI- HUBERMAN, G. (2017). “Lo que vemos, lo que nos mira”. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

MANADA DE LOBAS. (2016). “Foucault para encapuchadas”. Buenos Aires. Queen Ludd

MIRZOEFF, N. (2016). “Cómo ver el mundo”. Barcelona: Paidós.

PRECIADO, B. (2008). “Testo yonqui”. España: Editorial Espasa Calpe

PRECIADO, P. (2020) “Aprendiendo del virus”. Compilación de artículos en Sopa. Editorial ASPO

ROLNIK, S. (2019). Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente. Buenos Aires: Tinta Limón.

SADIN, E. (2017) “La humanidad aumentada. La administración digital del mundo” Buenos Aires: Caja Negra.

SHIVA, V y MIES, M. (2014) “Ecofeminismo”. Barcelona: Editorial Icaria

STEYERL, H. (2020) “Los condenados de la pantalla”. Buenos Aires: Caja Negra

RODRIGÁÑEZ BUSTOS, C. (2009) “Por un feminismo de la recuperación y otros textos de Casilda RB” Editorial El Rebozo.

Video:

DIAZ, E. “Subjetividad y poder” Clase 1. Facultad Libre

disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AlQof12AGz0&t=5249s>

Páginas consultadas:

Diario digital Ambito <https://www.ambito.com/informacion-general/cuarentena/millennials-la-fieta-bresh-y-el-fenomeno-los-encuentros-virtuales-n5100406>

Diario digital La Nación <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/fiestas-virtuales-la-reinencion-de-la-noche-se-vive-puertas-adentro-nid2363123>

Página web “Sos tan Beatle”

<https://sostanbeatle.com/musica/broder-yo-me-levanto-temprano-me-rasco-la-gallina-prendo-un-cigarro-y-destapo-una-birra-guarda-que-vengo/>

Página web “Cronista”

<https://www.cronista.com/clase/trendy/Que-es-La-Bresh-la-fiesta-virtual-que-mas-millennials-junta-en-la-cuarentena-20200422-0001.html>

recibido, marzo de 2020

evaluado, mayo de 2020

CALIDAD Y REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO: SALDOS DE UN DISCURSO POLÍTICO NEOLIBERAL

Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez²¹; Juan José Sanabria López²²

Resumen. El objetivo general de este artículo consiste en analizar como el enfoque eficientista de calidad ha estado presente en el discurso de la política educativa del periodo neoliberal en México, así como en la llamada Nueva Escuela Mexicana. Para alcanzar el objetivo enunciado, el artículo se divide en dos partes, en la primera se plantea el tema de la calidad educativa, definiendo este término, en donde se identifican dos posturas: la calidad educativa eficientista y la calidad educativa vinculada al mejoramiento de la calidad de vida. En el segundo apartado se realiza una breve descripción y análisis de lo que fueron las reformas neoliberales en México sobre política educativa y su noción de calidad vinculada con el enfoque eficientista, incluyendo el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, el cual adolece de las mismas deficiencias en diseño, implementación y evaluación que sus precedentes neoliberales, dejando la idea de calidad solamente en el discurso.

Palabras clave: reforma, educación, neoliberal, discursos

Summary. The general objective of this article is to analyze how the quality efficiency approach has been present in the educational policy discourse of the neoliberal period in Mexico, as well as in the so-called New Mexican School. To achieve the stated objective, the article is divided In two parts, in the first, the issue of educational quality is raised, defining this term, where two positions are identified: efficient educational quality and educational quality linked to the improvement of quality of life. In the second section, a brief description and analysis of what the neoliberal reforms were in Mexico regarding educational policy and its notion of quality linked to the efficiency approach, including the New Mexican School model, which suffers from the same deficiencies in design, implementation and evaluation than its neoliberal precedents, leaving the idea of quality only in discourse.

Keywords: reform, education, neoliberal, discourses

²¹ Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora Asociada "B" Tiempo Completo Interino en la carrera de Pedagogía. Actualmente es Jefa del Departamento de Investigación Educativa de la Coordinación de Investigación Multidisciplinaria y Aplicada de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM.

²² Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Candidato a Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Actualmente es Jefe del Departamento de Estudios de Gobierno y Política Pública de la Coordinación de Investigación Multidisciplinaria y Aplicada de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM.

Introducción

La primera etapa del liberalismo dio muy poca relevancia al tema educativo en términos de inversión económica. Hasta mediados del siglo XVII, su importancia radicaba en el orden de las ventajas sociales, el concepto mismo de educación era difuso y más bien se remitía al concepto de *skills* (herramientas, habilidades y adiestramiento técnico). Así, en 1776 Adam Smith otorga al trabajo humano el peso y la importancia necesarios para la acumulación de la riqueza y realiza una comparación entre el rendimiento de la inversión en capital físico y humano.

Posteriormente, en los años sesenta del siglo XX, los gobiernos reafirman la función técnica de la educación como instructora para el desarrollo de habilidades y conocimientos que incidieran en la modernización del sistema productivo y la atención social.

Sin embargo, algunos grupos empresariales y sociales apuntan que la educación no ha alcanzado a cubrir las características de calidad y especificidad que se exigen en el mercado laboral debido a la creciente intervención del Estado que impide el funcionamiento del mercado educativo en términos de libre oferta y demanda de educación, que debe constituir el mecanismo ideal para la atención y satisfacción de las necesidades educativas individuales.

En este sentido, las reformas educativas de finales del siglo XX en México no pretenden dejar únicamente a la inercia del mercado la regulación del sistema educativo, sino reestructurar la intervención del Estado en la educación, con la finalidad de superar los problemas estructurales que impiden el crecimiento de la productividad y de la calidad educativa.

1. La calidad educativa

1.1. Definición

Desde una perspectiva analítica la calidad educativa es una construcción social, históricamente determinada, por lo que su concepción está fuertemente ligada a las características que constituyen al entorno específico desde donde se lee y se comprende; de ahí que existan distintas posturas en torno a esta categoría que llegan a ser opuestas o complementarias entre sí.

Podemos señalar que la calidad de la educación es un concepto que refiere a un campo de múltiples determinaciones, que lo hace inconsistente y difuso en el terreno de la comprensión y análisis, puesto que la conceptualización de la calidad de la educación depende del enfoque desde el cual se le aborde, cualquiera que sea el concepto de calidad de la educación de la cual partamos o acotemos por convención, éste está multideterminado. (Gimeno, 2000, 3).

A este respecto señala Alejandro Tiana Ferrer (2007) que “hay que reconocer que el término calidad está lejos de poseer un significado unánimemente aceptado, pese a la existencia de esa preocupación generalizada por la mejora cualitativa de la educación y a los intentos realizados por diversos organismos internacionales por conceptualizarlo y definirlo” (57-59).

En este sentido es necesario recordar que en un informe elaborado por la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a principios de los noventa se incluía una afirmación que sigue siendo ampliamente compartida: "En realidad, calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio", razón por la cual "no es extraño que resulten a menudo controvertidas las afirmaciones acerca de la calidad de la educación" (OCDE, 1991: 21-39). Desde un punto de vista aún más crítico pero inspirado en los mismos supuestos, algunos autores como Martínez (2005) atribuyen un carácter eminentemente propagandístico al término, destacando su ambigüedad e indefinición y subrayando el uso interesado que dichas características permiten: "Igualdad de oportunidades, eficiencia, eficacia", y en la actualidad “la calidad de la educación”, los cuales se han constituido en las banderas educativas que orientan la política del sector en las últimas décadas.

El elemento que identifica dichos planteamientos es la amplitud de sus objetivos y la indefinición de sus elementos constitutivos:

Por ello, la calidad de la educación conlleva una alta dosis de ambigüedad, lo que ha facilitado su rápida adopción por los distintos agentes sociales, pues cada uno la llena con su propio contenido e intenta orientarla hacia sus particulares objetivos (Tiana, 2007: 25-46).

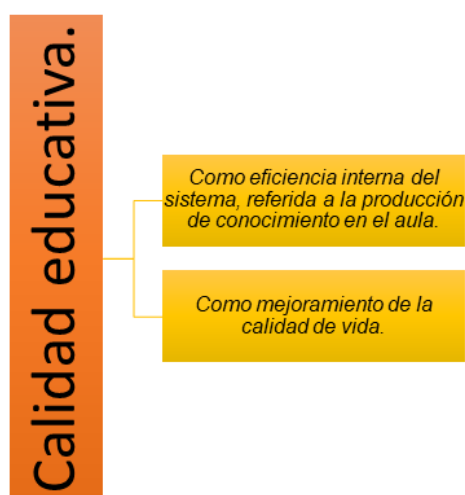
Por su parte Manuel de Puelles señala que “conviene, pues, al hablar de calidad de la educación distingamos dos planos diferentes: La calidad como problema político y la calidad como ideología” (Puelles en Santos Rego, 2009: 25). Puesto que en el terreno de

lo político, esta categoría se atiende a través de la implementación de acciones que guían el quehacer del Estado, para atender el problema público de la calidad educativa, con miras a satisfacer una necesidad, que se garantiza como un derecho en la Constitución Mexicana, en el artículo 3°. Desde la dimensión ideológica la calidad es una categoría polisémica y abstracta, a la que se alude desde la visión de la eficiencia, la eficacia y equidad; que transforma el lenguaje educativo y que se centra generalmente en el desarrollo de procesos que efficienten las acciones de los actores, cuyo contenido ideológico se traduce en competitividad, y rentabilidad (Puelles en Santos Rego, 2009: 28).

1.2. Dos enfoques de la calidad educativa

En la vinculación entre las políticas de Estado y la educación, la calidad constituye una prioridad, del todo nueva, que surge bajo la mirada de las organizaciones y agencias internacionales, y que se dirige en un primer momento hacia la calidad de la escolarización y posteriormente a la calidad de los sistemas educativos. El hablar de calidad educativa supone el planteamiento de un ideal de modernización y avance, al que es difícil resistirse (Lanza,1996). No obstante, desde una visión crítica, es importante realizar el análisis del concepto y las propuestas que de él se derivan; por lo que se hace necesario establecer la tipología de los enfoques, desde los que se puede revisar, mismos que pueden clasificarse de la siguiente manera:

Figura número 1. Enfoques de la calidad educativa



Fuente: Elaborada por los autores.

a) Calidad educativa como eficiencia

Desde la visión de la eficiencia podemos entender a la calidad como la manera de gestionar y administrar adecuadamente los recursos otorgados a las instituciones educativas, que deben lograr obtener los máximos resultados posibles. Postura que implica el incremento en la implementación de los mecanismos de control sobre la operación y funcionamiento adecuado de los sistemas educativos, que centra la acción en la correcta administración de dichos recursos y su eficiente asignación, entendiéndose entonces a la calidad como alta rentabilidad y rendición de cuentas con la finalidad de optimizar esfuerzos, tiempo y recursos.

Frecuentemente esta es una visión complementaria del enfoque de la eficacia, aunque surgió después, y supone su aceptación implícita. Se trata de una postura de corte eminentemente economicista, aunque es necesario señalar que su referencia a los recursos es amplia pues considera los elementos personales y organizativos, no únicamente los materiales o económicos.

Este enfoque llama la atención sobre la distribución y uso que se hace de los recursos realmente disponibles en los procesos educativos, y sobre las relaciones de éstos con los logros obtenidos. El desarrollo de indicadores de recursos humanos y económicos, tales como la relación proporcional profesor/alumnos; las tasas de egreso y abandono escolar, el gasto en educación por alumno, entre otros aspectos, se deben a la propia concepción de calidad generada por esta visión, que ha generado la presencia en el mundo educativo de “modelos de gestión más rigurosos que los tradicionales” (Tiana, 2007: 48).

Entre sus puntos débiles debe señalarse sobre todo el refuerzo que produjo el modelo input-output, creado por Leontief en el terreno de la economía y cuyo propósito es: analizar y cuantificar las relaciones de los flujos de bienes y servicios, entre los diferentes sectores de una economía nacional durante un período determinado de tiempo. Su aplicación a la educación constituye una reducción de los procesos que se desarrollan en el interior de un entramado tan complejo como el que constituye la institución escolar (Morillas en Navarro, 2010: 242).

El enfoque de la eficacia plantea el análisis de la calidad en términos del *valor agregado*, y lo define como la “medida del incremento del rendimiento de un estudiante, producida por el efecto de la escuela, una vez eliminada la influencia de las características

de entrada (*background*) del mismo” (Fernández y González, 1997). Enfoque que es arriesgado sostener puesto que implica anular a los sujetos que conforman los entornos de desarrollo y convivencia de los estudiantes de educación básica, al centrarnos solo en la figura del profesor quien es concebido como el responsable principal, y frecuentemente único, de todo lo que ocurre en el aula a cada uno de sus alumnos. A lo anterior debemos sumar que no todos los profesores cuentan con las mismas condiciones de trabajo, pues no es lo mismo ser profesor en una escuela de organización completa que serlo en una institución multigrado. Por su parte Popkewitz (2007) señala que la identificación de los puntos positivos o deseables, como indicadores de calidad, no implica que se puedan exportar sus cualidades a otras escuelas como si se tratara de trasladar bienes físicos (73).

En este nivel de aproximaciones a la visión de la calidad, es posible entenderla como el grado en que se cumplen efectivamente los objetivos educativos propuestos. Objetivos que se conciben como los resultados o logros de los estudiantes y que se evalúan a través de pruebas estandarizadas, o bien por las calificaciones asignadas por los profesores.

Esta visión hace énfasis en la calidad del producto educativo (las calificaciones), tomando como criterio para ello los resultados alcanzados por los estudiantes al final de su proceso de aprendizaje o en momentos importantes del mismo. Se trata de una aproximación “semejante a las primeras que se adoptaron en el mundo industrial y productivo, que consideraron la perfección del producto como el criterio central de calidad” (Tiana, 2007: 17). Una de las principales aportaciones de este enfoque, es que centra la atención sobre un elemento medible y objetivable del proceso educativo: los resultados logrados (aunque su objetivación no esté exenta de dificultad), el diseño e implementación de estrategias e instrumentos, que han sido ampliamente aceptados para la medición y la evaluación de los rendimientos académicos.

Otro sentido es la gradualidad que se establece en la valoración de la calidad, lo que nos permite hablar de diferentes niveles de logro en torno a los aprendizajes, puesto que estamos frente a un concepto que admite grados: la calidad puede ser buena, óptima, excelente, y al contrario se puede hablar de calidad mediocre mala o pésima (De Puelles en Santos Rego, 2009: 29). Entre sus puntos débiles deben mencionarse:

- ❖ La visión reductiva de los resultados que deben considerarse como indicadores de la calidad. Qué calificación representa el logro de la calidad educativa; excelente, buena, óptima, mala o pésima, dejando de lado el proceso de enseñanza – aprendizaje, las condiciones en que éste se desarrolla, el capital afectivo y socio emocional de los estudiantes aunado al capital cultural y familiar.
- ❖ La falta de reflexión acerca de la pertinencia de los logros, que implica el reconocimiento de las necesidades de cada niño o niña que ingresa al sistema educativo, para atenderlo desde sus condiciones específicas, mismas que incluyen sus ambientes sociales y familiares, al mismo tiempo, significa responder a las expectativas sociales, productivas y familiares. Se entiende entonces por pertinencia de los logros, aquellos que aportan elementos de transformación y desarrollo de las comunidades, que inciden en la formación de los estudiantes, preparándolos para su inserción en el mundo laboral futuro y fundamentalmente los que intervienen en la construcción de un mundo más justo, más equitativo y comprometido.
- ❖ La ausencia de objetivos suficientemente claros y consensuados, generalmente sustituidos por decisiones unilaterales, de carácter macro institucional, y que guardan poca relación con las condiciones reales de trabajo en el aula, que no consideran el tamaño de los grupos, las habilidades y conocimientos de los profesores, el exceso de actividades que realizan los docentes en la escuela, puesto que estos no se limitan a dar clase y atender las necesidades de los niños, sino que además realizan labores administrativas, de orientación a los padres de familia y de apoyo a la dirección.
- ❖ La abstracción que se hace de los procesos escolares, determinantes en última instancia de los resultados educativos se reduce de manera sistemática a la obtención de números.

No obstante, aunque es necesario elaborar una nueva definición del concepto *rendimiento de la educación*, que subyace en esta visión, no se debe negar la frecuencia cada vez mayor de esta aproximación a la valoración de la calidad. De hecho, cuando los profesores evalúan a sus alumnos, o las inspecciones escolares evalúan a los centros escolares o un

organismo o agencia evalúa el sistema educativo, asumen esta perspectiva la de la eficacia.

b) Calidad educativa como mejora de la calidad de vida

Esta noción se centra en los procesos internos del sistema educativo, y lo que de éste se deriva como productos, a partir de los componentes cualitativos del mismo proceso y de los resultados de los aprendizajes. Así Silvia Schmelkes (2003: 8) sostiene que un esquema educativo será considerado de calidad si logra sus metas y sus objetivos previstos, esto es si el alumno aprende lo que se supone que debe aprender. En este mismo enfoque Coombs (en Martínez, 2005) se centra en el proceso de enseñanza - aprendizaje, afirmando que:

[...] la calidad tiene que ver con la educación para la vida, pero para la vida presente de los alumnos, así como la preparación requerida en su incorporación a otros ambientes, por lo que las materias realmente relevantes y universales son: ciencia básica, los principios científicos y matemáticas. El gran desafío que tiene la educación actual es comenzar a tratar de imaginarse qué clase de destrezas, conceptos y actitudes puede inculcar a los niños de hoy. (38)

Ubicado en esta misma mirada Seibold (2000: 97) señala que se trata de “formar en valores”, lo que tiene una trascendencia que va más allá de los centros escolares no se forma para aprobar los exámenes o ser reconocidos con altos promedios, nos educamos para la vida. Una educación de calidad debe exaltar el peso de la formación axiológica en los niños, los adolescentes, los jóvenes, los hombres y las mujeres, que deben concebirse como personas en el sentido más profundo de su configuración vital, moral e íntima, es decir, dotados de la dignidad de ser libres y reconocidos desde dentro por las virtudes más relevantes, tales como la «integridad» o «dignidad», es decir la naturaleza propia de la humanidad desde su interioridad, trascendiendo el campo de las habilidades y los aprendizajes.

Esta postura ha evolucionado en dos sentidos, haciendo hincapié en las distintas dimensiones del concepto de calidad. Por una parte, al subrayar el aspecto de satisfacción de las necesidades educativas manifestadas por individuos y grupos sociales, hace énfasis en la pertinencia de los objetivos y los logros de la educación. No se trata de asegurar la eficacia educativa, sino de preguntarse acerca del sentido, relevancia y adecuación de los objetivos propuestos y de los logros conseguidos, planteando cuestiones tales como la del valor e importancia de la formación axiológica que brindan las instituciones educativas.

Por otra parte, al considerar como criterio de calidad la satisfacción de las expectativas creadas en torno a los aprendizajes y la formación de los participantes en la tarea educativa, ha subrayado la necesidad de incluir dicha satisfacción entre las dimensiones a considerar en la conceptualización de la calidad educativa.

De este modo la manera de concebir a la calidad conducirá al desarrollo de distintas formas de valorarla o incluso de evaluarla: algunas posturas asumirán una visión cuantitativa (relacionada con la eficiencia y control de recursos) y otras asumirán una visión más cualitativa dirigida a los procesos internos, de mejoramiento y transformación del proceso educativo. Desde ésta última perspectiva es valioso rescatar las contribuciones de Silvia Schmelkes (2003) y Seibold (2000), en relación a la calidad, entendida como esta posibilidad de formar a los estudiantes para su mejor formación y desarrollo en la vida.

2. Las Reformas educativas en México

2.1. Antecedentes

Desde 1983, se inician las reformas educativas más relevantes en México, mismas que estuvieron dirigidas a la conformación de un sistema educativo, con una fuerte carga de participación social y con la configuración de distintos actores sociales y políticos bajo la dirección de un nuevo tipo de intervención, una nueva forma de coordinación, distintas bases de administración, planeación y regulación pública por parte del Estado. La nueva regulación ejercida por los gobiernos, es el resultado de una serie de requerimientos generados por las transformaciones mundiales, nacionales y locales de los últimos años; mismas que hacen evidente que la educación actual carece de relevancia pertinencia y calidad, fundamentalmente aquella que se otorga desde la operación y el subsidio del Estado.

Iniciándose, a partir de ese momento una transición hacia el estadio conocido como reforma educativa, que contempla el nuevo modelo de desarrollo económico. Así la contribución de un sistema de educación que cierre la cadena productiva y el planteamiento técnico económico para el desarrollo de un nuevo patrón de acumulación de capital interno, integrado a bloques comerciales competitivos externos, debe estar regido por acciones que se traducen en términos de reformas educativas.

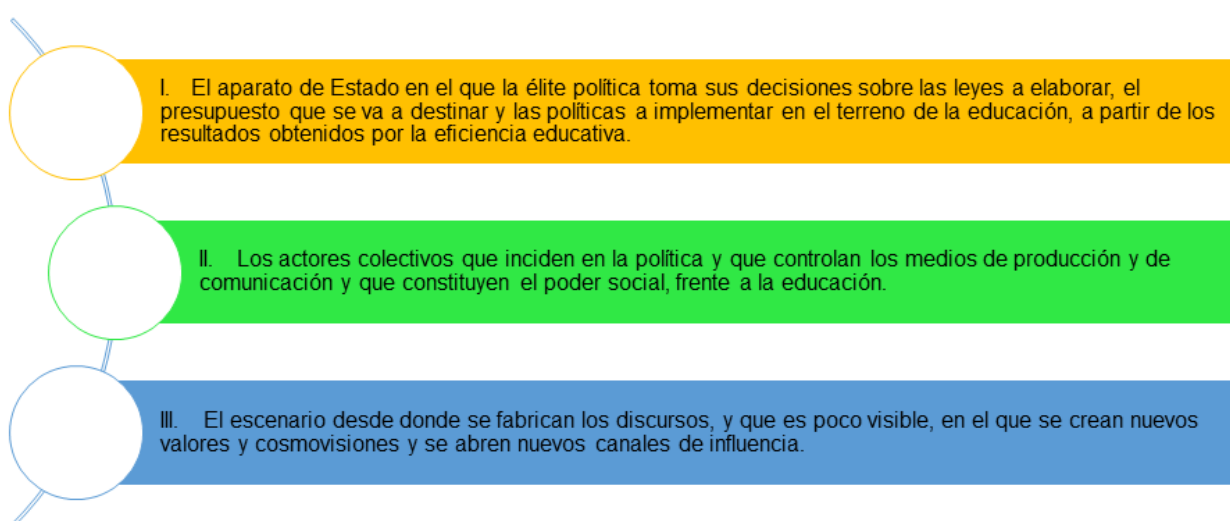
Las reformas educativas son elaboradas a partir de la participación y los juegos de poder de los sujetos políticos que interaccionan en un espacio social y en los entornos socioculturales, económicos y políticos en los que se inserta el derecho a la educación, configurado concretamente a través de los procesos educativos de un país; dichas reformas constituyen una propuesta de cambio en el sistema educativo, cambios,¹ intencionalmente diseñados para “mejorarlo” y que buscan llegar a los niveles más profundos del mismo.

Quedamos, a decir de Claus Offe, frente a un mundo de discurso y práctica político-educativa, es decir un “modelo de política de Estado” con tres escenarios distintos de los cuales se da cuenta a continuación:

- I. El aparato de Estado en el que la élite política toma sus decisiones sobre las leyes a elaborar, el presupuesto que se va a destinar y las políticas a implementar en el terreno de la educación, a partir de los resultados obtenidos por la eficiencia educativa.
- II. Los actores colectivos que inciden en la política y que controlan los medios de producción y de comunicación y que constituyen el poder social, frente a la educación.
- III. El escenario desde donde se fabrican los discursos, y que es poco visible, en el que se crean nuevos valores y cosmovisiones y se abren nuevos canales de influencia.

Figura número 2

Tres escenarios del modelo de política de Estado



Fuente: Elaborada por los autores con base en Offe,1990:148-150.

Estos tres escenarios son interdependientes, pero el primero es el más influenciable, y el que puede incluso, a mediano plazo ser cambiado por el tercero. (Offe, 1990:148-150).

Las reformas educativas que el Estado mexicano y una importante representación de los Estados nacionales en el mundo implementaron en el pasado, y cuyos modelos continúan reproduciendo actualmente, responden a modelos de políticas públicas en los que se ha instalado el neoliberalismo pedagógico²³, que en muchos casos obedecen a los siguientes planteamientos:

1. Bajo la racionalidad neoliberal, el sistema educativo se analiza en relación a tres ideas fundamentales: eficiencia, eficacia y calidad, que fueron originalmente acuñadas por la pedagogía estadounidense del eficientismo industrial, que traslada al campo pedagógico y, en general al de las ciencias humanas, conceptos empresariales. (Caponi y Mendoza, 1997).
2. La definición neoliberal de la educación como mercancía y con ello su negación como derecho humano, supone principios fundamentales que orientan el diseño de las políticas educativas del gobierno en consonancia con los dictados del Banco Mundial y del FMI.

Según Caponi y Mendoza (1997), estos principios que orientan el diseño de las políticas educativas son los siguientes:

- La radical sustitución del principio de Estado Docente, contemplado en la Constitución Nacional, por un difuso y etéreo principio de Sociedad Docente, especie más bien de Sociedad Mercantil. Siguiendo los más puros preceptos neoliberales se pretende despojar al estado de su función educativa y de formación ciudadana, para dejar ésta abandonada al capricho de las actividades e intereses particulares, como si se tratase de cualquier mercancía en el mercado.
- La privatización con la cual se aspira a suplantarse el principio constitucional de la gratuidad de la enseñanza. Paulatinamente se introducen y difunden una serie de

²³ Entendido como la libertad de mercado en la educación enfrentada a la competencia como base de la eficiencia social, que se combina con la concepción de una educación desprendida de todo marco normativo acordado, irresponsable respecto de todo consenso (Puiggrós, 2001: 12).

argumentos que justifican la necesidad de pagar la educación, pues en la medida en que se cuente con mayor capitalización del sector, se aumenta la rentabilidad que indefectiblemente aseguraría el mejoramiento de la calidad, proceso, que con la ayuda de quienes poseen más recursos llegaría a los sectores "menos afortunados".

- Con la elitización de la educación para reducir al máximo el propio proceso de democratización de la misma se persigue la erradicación del Estado Docente y con las iniciativas que apuntan, en el mundo, a la privatización de la educación se promueve la minimización de la intervención estatal en los procesos educativos, sujetándolo a criterios economicistas y organizacionales de eficiencia y eficacia, dejando de lado los principios humanistas que tradicionalmente han sido el sustento de la educación.

Este modelo económico ha venido a señalar las fracturas más representativas del sistema educativo, fortaleciendo su discurso al referirse insistentemente a los múltiples problemas que enfrenta la educación pública tales como: la excesiva burocratización, los contenidos curriculares que carecen de relevancia y pertinencia, el deterioro en la relación entre niños y jóvenes, y la crítica a la enseñanza tradicional en su “relación con las demandas y necesidades planteadas por el entorno económico y social actual” (SNTE-SEP, 2008:9)

Para el neoliberalismo pedagógico las reformas educativas deben atender y privilegiar, lo económico (Puiggrós, 2004), usando el discurso del tradicionalismo político, puesto que le otorga legitimidad.

En el caso de México se postuló en el período presidencia comprendido entre 2006 y 2012 “Desarrollar un plan integral de infraestructura para escuela digna, actualizar planes de estudio y métodos de enseñanza, promover la calidad como un valor y hacer más eficiente el gasto para el logro de la equidad” (Calderón, 2009). Desde la mirada del Estado, que es quien determina y autoriza el diseño e implementación de las reformas educativas, la educación atraviesa una severa crisis, relacionada con el rendimiento de la inversión realizada con parámetros de carácter competitivo, que se separan de la equidad y el bienestar social

Así y de acuerdo con Burton Clark (en Cox, 1993) la coordinación- regulación de los complejos arreglos institucionales que constituyen el Sistema Educativo Nacional se

realiza en dos contextos específicos: uno que se inscribe en el mismo Estado y que se legisla, coordina y administra por las autoridades gubernamentales y el segundo se corresponde con el mercado educacional en el que la organización depende, esencialmente del flujo de capitales. Así, es posible señalar que la organización de los sistemas educativos, establecen distintas relaciones de dependencia de la autoridad política y de los mecanismos de mercado. A mayor dependencia de los mercados, menor relación con la autoridad representante del Estado se establece, por lo que se privilegia la calidad operativa en aras del incremento en la rentabilidad, privilegiando los esquemas de gerencialismo (*management*) que se asignan al Estado, que se ve desplazado de su papel como regulador, gestor y organizador de la educación.

Precisamente el vínculo educación-economía es uno de los puntos que destaca en el análisis de la educación y en la propuesta de política pública en este campo de desarrollo social y nacional, desde la visión de Gilberto Guevara Niebla Subsecretario de Educación Básica durante 2019, quien en el documento correspondiente al sentido de la educación²⁴, en el artículo denominado "La Educación ante los grandes problemas de la nación", señalaba que debía reconstruirse puntualmente la relación entre los sistemas educativos y el desarrollo económico. Si bien el documento es pertinente y atiende elementos axiológicos, cognitivos, disciplinares, de habilidades, técnicos y de productividad y sostiene que la educación es la vía esencial para el desarrollo también afirma que es justo el terreno de la educación el mecanismo acelerante del desarrollo económico, lo que no es censurable ni desconocido, pues de todos es sabido que los mercados laborales y las fuentes de empleadores se diversifican, se transforman y plantean demandas de desempeño laboral cada vez más altas; lo que no significa que dichas demandas tengan relación con desempeños técnicos, o no únicamente, en virtud de que la tendencia futura apunta al desempeño laboral vinculado a la tecnología y el aprendizaje científico, por lo que se hace necesario promover la redefinición del Sistema Educativo Mexicano en términos de fines y posibilidades de logro.

²⁴ Declaraciones que aparecen en el Artículo "El sentido de la Educación en la publicación: Pluralidad y Consenso. Los retos del nuevo gobierno en materia educativa", publicada por el Senado de la República como un número especial monográfico en el número 38 octubre-diciembre de 2018

2.2. La Nueva Escuela Mexicana y la calidad en la educación

México ocupa la quinta posición entre los sistemas educativos más grandes en el mundo²⁵, las complejidades se presentan en esa misma proporción, por lo que las intenciones no son suficientes pues permanentemente es necesario definir la noción de calidad, desde la perspectiva donde se aborde, los requerimientos para lograrla y las negociaciones políticas entre los actores clave, para echar a andar la enorme maquinaria educativa y escolar mexicana.

En un acercamiento analítico inicial, es posible establecer, que las políticas de Estado, en cuanto a educación se refiere, son el resultado de las interacciones entre lo político y lo económico, y al mismo tiempo son producto de las múltiples relaciones que se establecen, entre y dentro de los cuatro campos señalados por Cristian Cox (1993: 264) como el “Campo de producción de Políticas” de acuerdo a los siguientes componentes:

- a) Campo corporativo.
- b) Campo internacional.
- c) Campo de la educación.
- d) Campo político.

El siguiente acercamiento lo constituye la *Pesadez en la base* del sistema de educación, (Clark citado por Cox: 1993) que se refiere a la capacidad de la educación básica mexicana, de ser resistente en el campo político a los aspectos relacionados y a los valores referidos a la producción y manejo del conocimiento avanzado; no obstante se hace cada vez más evidente la dependencia del nivel básico de educación hacia el Estado y su ligereza en la base, puesto que sus valores están más referidos al poder y a la negociación de posiciones en la gestión educativa y la representación sindical, que a los valores académicos.

De esta visión se desprenden los indicadores de la calidad educativa, cuya característica fundamental radica en que constituyen signos o señales capaces de captar y

²⁵ Solo después de Brasil, Estados Unidos, China e India se encuentra México quien cuenta con una matrícula total, solo en el subsistema Nacional de Educación básica: de 25,493,702 alumnos; 233,163 escuelas y 1,224,125 profesores de educación básica que se distribuye en: Educación inicial: 263,038 alumnos y 6242 Escuelas; Educación preescolar: 4780787 alumnos y 90446 escuelas; Educación primaria: 13,972, 679 alumnos y 96,508 escuelas y Educación secundaria 6,473,608 alumnos y 39,967 escuelas. Fuente: SEP Principales Cifras 2018-2019.

representar aspectos de una realidad no directamente accesibles al observador, aunque cabe destacar que a través de ellos se justifican las estrategias, objetivos y acciones que se realizan en el sistema educativo mexicano; dichos indicadores se encuentran inscritos en las articulaciones de la calidad educativa con el desarrollo nacional (Tedesco, 2007) y constituyen una tensión señalada por Hackett (1993), como uno de los ejes culturales de la ciencia académica: eficiencia vs. eficacia, ambos considerados valores que anteriormente se concebían como el resultado del Plan estratégico nacional y que actualmente se han constituido en valores por sí mismos que norman el terreno de la operación institucional y el quehacer de los docentes en las aulas de educación básica.

Es necesario reconocer que con el gobierno de Andrés Manuel López Obrador el planteamiento de reforma educativa no deja de ser una declaración de intenciones que, lamentablemente, no alcanza a definir los procesos de negociación y acuerdo político-institucional que se requieren para llegar a los convenios que propicien la implementación de la propuesta conocida como Nueva Escuela Mexicana; modelo exige instrumentaciones claras en el orden de los arreglos necesarios para el mejoramiento en los desempeños de las organizaciones educativas públicas y privadas en la asignación de partidas presupuestales para el mejoramiento de la infraestructura escolar y los servicios públicos: agua, energía eléctrica, conexión a internet, comedores públicos, garantizando un alimento sano al día para los estudiantes que se desempeñan en este nivel.

Por otro lado, a esta propuesta de reforma le rodean requerimientos distintos a los planteados y que conducen a la reorientación de la propuesta de formación del profesorado, que debiera atender aspectos muy puntuales del saber docente tales como: el fenómeno y proceso de la educación inclusiva, el no aprendizaje, la exclusión-inequidad, el dominio disciplinar, la atención para la formación moral y ética, el desarrollo de habilidades y la convivencia pacífica, entre muchos otros elementos que requieren profundas reflexiones para su planteamiento atingente, mismas que propone Guevara Niebla en el documento citado (2018: 13-18). No obstante, dicha reorientación necesariamente deberá atravesar las negociaciones sindicales y es probable que no logre salvar el problema de negociación y de relaciones de fuerza que este proceso implica por las divergencias políticas, ideológicas, demandas laborales, intereses de grupos y de actores político educativos.

De este modo, el control que se ejerce desde las instancias gubernamentales federales, a través de los ordenamientos que se desprenden de la política pública educativa, determina los salarios docentes, el presupuesto asignado a la educación y su dominio se extiende hacia el terreno de lo curricular y las reformas necesarias para su mejoramiento. En cuanto a la influencia de los organismos internacionales y supranacionales podríamos afirmar que estos, aún forman, parte del andamiaje político institucional, pues es ingenuo afirmar que su influencia en el diseño e implementación de las políticas públicas se ha desvanecido o no existe más.

Por lo anterior, es posible llegar a establecer que la propuesta de Reforma Educativa denominada la Nueva Escuela Mexicana, no deja de ser un listado de excelentes intenciones que no han llegado a concretarse en una política educativa clara y sólida que permita su implementación a través del Plan estratégico, creado específicamente para ese fin, evitando la imitación de modelos estratégicos creados para otros segmentos de atención gubernamental.

En México el Estado considera como uno de los indicadores más importantes la eficiencia terminal, referido a la cantidad de egresados (cuántos alumnos concluyen la educación básica sin atender lo que saben y cómo lo aprendieron) al igual que las tasas de deserción-retención de las escuelas (Alianza por la Calidad de la Educación, 2008).

Un siguiente indicador es el llamado eficacia escolar en el que se responsabiliza a la escuela como la causante de la deserción; debido a las deficiencias curriculares, institucionales y docentes que se hacen manifiestas en el quehacer escolar, sin considerar los factores económicos y sociales que inciden en el abandono de la educación y el pobre desempeño de los estudiantes en el sistema educativo.

En este escenario de análisis, es posible considerar que las reformas educativas dibujan, con claridad, aquellas acciones de eficiencia, que mantienen un acercamiento permanente con la categoría de la calidad educativa como una categoría eminentemente política.

Centrados en un análisis crítico de la calidad educativa, promovida por las distintas reformas educativas implementadas en el mundo (y la Nueva Escuela Mexicana no es la excepción), ésta es reducida a la obtención de resultados duros (relacionados con el rendimiento) estrechamente vinculados a la buena administración de recursos

destinados a la obtención de dichos resultados. De este modo la escuela y sus actores deben lograr que los estudiantes desarrollen una serie de competencias y un aprovechamiento académico de carácter competitivo, que se evalúa a través de distintos instrumentos de evaluación nacionales e internacionales, lo que constituye una fuerte contradicción, con el discurso pedagógico constructivista mismo que desde la década de los setentas constituye el referente teórico de los distintos modelos educativos en el mundo (Gutiérrez, 2006: 56), cuyo objeto es el proceso de aprendizaje, y no sólo el resultado de la evaluación del mismo. Así pues, lo que impera es el resultado obtenido, los índices de aprobación y no el proceso de construcción de los aprendizajes y el acercamiento a los saberes.

Desde el enfoque eficientista de la calidad y la elaboración de las reformas educativas alineadas a esta visión, la evaluación de las escuelas se convierte en una práctica indispensable, es a partir de ella que se elaboran listas de las mejores y las peores escuelas frente a cuyos resultados los “usuarios” del servicio deciden cuál es su opción de acuerdo a los estándares de calidad y competitividad establecidos. Son estos resultados los que guían la elaboración de las políticas de Estado en torno a la educación (Tiana, 2007: 119).

A partir de este tópico, el tema de la administración de las finanzas se convierte en un asunto prioritario, por lo que la calidad educativa implica más bien una categoría política que deriva en reformas de carácter económico en el fondo y que van de la mano con recortes presupuestales, por lo que la problemática debe resolverse con un mejor manejo de los recursos “trasladando enfoques de la realidad empresarial a las escuelas” (Martinic, 2001: 73).

Conclusiones

La calidad educativa es una construcción social determinada históricamente y ligada a las características que constituyen el entorno específico desde donde se lee y se comprende. Así, desde la visión del neoliberalismo, calidad es gestionar adecuadamente los recursos otorgados a las instituciones educativas, con el fin de obtener los máximos resultados posibles, entendiéndose entonces la calidad educativa como alta rentabilidad y rendición de cuentas con la finalidad de optimizar esfuerzos, tiempo y recursos.

El desarrollo de indicadores de recursos humanos y económicos, tales como la relación proporcional profesor/alumnos; las tasas de egreso y abandono escolar, el gasto

en educación por alumno, entre otros aspectos, se deben a la propia concepción de calidad generada por este modelo.

En contraste y como alternativa, también es posible entender a la calidad educativa como mejora de la calidad de vida. Esta noción sostiene que un esquema educativo será considerado de calidad si logra sus metas y sus objetivos previstos, esto es si el alumno aprende lo que se supone que debe aprender para la vida, pero para la vida presente de los alumnos, así como la preparación requerida en su incorporación a otros ambientes. Se trata de “formar en valores” y no para aprobar los exámenes o ser reconocidos con altos promedios; una educación de calidad, en este sentido, debe exaltar el peso de la formación axiológica en los niños, los adolescentes, los jóvenes, los hombres y las mujeres, que deben concebirse como personas en el sentido más profundo de su configuración vital, moral e íntima.

Sin embargo, en México desde 1983, se inician las reformas educativas que estuvieron dirigidas (al menos en su formulación) a la conformación de un sistema educativo con una fuerte carga de participación social y con la configuración de distintos actores sociales y políticos. Las reformas educativas son elaboradas a partir de la participación y los juegos de poder (*politic*) de los sujetos políticos (las menos de las veces instituciones) que interaccionan en un espacio social y en los entornos socioculturales, económicos y políticos en los que se inserta el derecho a la educación.

Para el neoliberalismo pedagógico las reformas educativas privilegian el ámbito económico; y en esta visión los indicadores de la calidad educativa se encuentran inscritos en el desarrollo nacional y constituyen una tensión entre eficiencia y eficacia.

El planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana que se esperaba que fuera una alternativa al discurso de calidad eficientista y a los arreglos entre los grupos y actores que tradicionalmente definen la política educativa en México no ha pasado de ser una mera declaración de excelentes intenciones que no han llegado a concretarse en una política educativa clara y sólida que permita su implementación.

Bibliografía

1. Calderón, F. (2009), *Alianza por la Calidad de la educación. Modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública no. 74, México, Cámara de Diputados.
2. Caponi, O. y Mendoza H. (1997), "Neoliberalismo y Educación", *Acta Odontológica Venezolana*, Volumen 35, No. 3.

3. Claus, O. (1990), *Contradicciones en el Estado de Bienestar*, Madrid Alianza.
4. Cox, C. y colaboradores (1993), *Políticas Comparadas de Educación Superior*, México, FLACSO.
5. Fernández y González (1997), "Desarrollo y Situación Actual de los estudios de Eficacia Escolar" *RELIEVE*, vol. 3, no. 1, disponible en http://www.uv.es/relieve/v3n1_3htm consultado el 27/05/20.
6. Gimeno, J. (2000), "Docencia, enseñanza y Aprendizaje", *Revista Educativa Interacción*, Barcelona.
7. Guevara, G. (2018), "La educación ante los grandes problemas de la nación", *Pluralidad y consenso*, número 38, volumen 8, México, Instituto Belisario Domínguez Senado de la República.
8. Gutiérrez, R. (2006), *Manual para el Trabajo Docente*, México, Dos Culturas.
9. Hackett, E. (1993), "La ciencia como vocación en los noventa", *Universidad Futura*, vol. 5, núm. 13, México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
10. Lanza, H. (1999), "Evaluación y Política Educacional", *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Vol. XXII, No. 29.
11. Martínez, M. (2005), "El Modelo de Excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos", *Revista Educación XXI*, Número 8, Madrid, Facultad de Educación.
12. Martinic, S. (2001), "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), pp. 17-33.
13. Navarro, G. y Morillas A. (2010), *Aplicación del Análisis de Correspondencia en líneas de Estudio de las interacciones en los sistemas educativos y económicos*, Universidad de Madrid, España.
14. OCDE, (1991),
15. Ornelas, C. (2010), *Evaluación y Calidad educativa*, OCE <http://observatorio.org/plataforma/dossier.html>
16. Popkewitz T. (2007), *El Mito de la Reforma Educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*, Barcelona, Pomares
17. Puiggrós, A. (2001), "Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. Primera

- parte Dilemas de la Educación en Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI", en Torres, C. (Compilador), *Red de Bibliotecas virtuales de CLACSO*, Colección Grupos de Trabajo, CLACSO Educación y Sociedad, Buenos Aires.
18. Puiggrós, A. (2004), "Escuchamos poco las Necesidades Educativas" *Revista* 2010, año 3, No. 33, Buenos Aires.
 19. Santos R. (2009), *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*, Barcelona, Octaedro.
 20. Schmelkes, S. (2003), *La calidad educativa y la formación de los docentes*, disponible en [file:///C:/Users/rosam/Downloads/507-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1021-1-10-20160207%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/rosam/Downloads/507-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1021-1-10-20160207%20(4).pdf)
 21. Seibold, J. (2000), "La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa", *Revista iberoamericana de educación*, no. 23, mayo-agosto 2000.
 22. SEP, (2008), *Alianza por la Calidad de la Educación. Presentación*, disponible en http://alianza_educacion_mexico.pdf
 23. SNTE-SEP, (2008), *Alianza por la calidad de la educación*, disponible en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3226315&pid=S1665-7527201200010000400009&lng=pt consultado 27/05/20
 24. Tedesco, J. (2000), "Educabilidad y Pobreza", *Revista interamericana de Educación*, disponible en www.interamericana.org.
 25. Tiana, A. (2007), "La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos", *Revista Transatlántica de Educación*, Vol. 1, No. 1, disponible en <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/ponencia-tiana.pdf> consultado el 27/05/2020
 26. Valera, S. (2010), *El proceso de formación del profesional de la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados*, Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v10n18/v10n18a12.pdf> consultado el 16 de mayo de 2020 Civilizar 10 (18) 117-134, enero-junio 2010).

Recibido marzo de 2020

Evaluado junio de 2020

A PROPÓSITO DE LOS DISCURSOS INTERCULTURALES Y LA (NO) INCLUSIÓN DE LAS ALTERIDADES INDÍGENAS

Lisandro David Hormaeche²⁶

Resumen En este artículo pretendemos dar cuenta de las transformaciones educativas que se produjeron a principios del siglo XXI en la República Argentina, el contexto de las mismas y las representaciones de la alteridad indígena en los discursos educativos normativos. La (no) inclusión del constructo alteridades indígenas en los discursos normativos nos permite reflexionar, desde los aportes de la perspectiva intercultural y decolonial, acerca de los procesos de cristalización que, implícita o explícitamente, que las normativas educativas producen. Para desarrollar el trabajo se contextualizan los procesos de cambio a nivel jurídico que habilitaron una serie de condiciones propicias para introducir una serie de cambios y transformaciones en la legislación educativa en relación a la Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, no dejó de ser un cambio enunciativo que, al menos desde ese plano, debe aún sortear una serie de desafíos importantes para su efectiva concreción.

Palabras claves Interculturalidad, alteridades indígenas, discursos, educación, legislación

Abstract In this article we try to give an account of the educational transformations that took place at the beginning of the 21st century in the Argentine Republic, their context and the representations of indigenous alterity in normative educational discourses. The (non) inclusion of the indigenous alterities construct in the normative discourses allows us to reflect, from the contributions of the intercultural and decolonial perspective, about the crystallization processes that, implicitly or explicitly, that the educational regulations produce. In order to carry out the work, the processes of change at the legal level are contextualized, which enabled a series of favorable conditions to introduce a series of changes and transformations in the educational legislation in relation to Bilingual Intercultural Education. However, it was still an enunciative change that, at least from that level, must still overcome a series of important challenges for its effective implementation.

Keywords Interculturality, indigenous alterities, discourses, education, legislation

²⁶ Profesor en historia (UNLPam) – Doctorando en Educación (UNTREF). Profesor adjunto de Historia de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, contacto: lisandrohormaeche@gmail.com

Introducción

La educación, así como la legislación que la sustenta, es una construcción social. Un producto de la actividad ideológica humana, no neutra, que responde a circunstancias teóricas, políticas, sociales, económicas e históricas; a concepciones antropológicas, a una cosmovisión y una ideología. En este marco, el artículo pretende dar cuenta de las transformaciones educativas que se produjeron a principios del siglo XXI en la República Argentina, el contexto de las mismas y las representaciones de la alteridad indígena en los discursos educativos normativos.

La investigación, de corte cualitativo, se basa en el análisis de discursos educativos normativos, desde una perspectiva intercultural.

El trabajo se organiza en tres apartados y unas conclusiones. En un primer momento, se hace mención del contexto de cambios a un nivel general, acuerdos internacionales y antecedentes vinculados a las reformas constitucionales que visibilizan a los pueblos originarios en tanto su reconocimiento preexistente a los Estados Nacionales. Luego se desarrollan los cambios introducidos a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 y un análisis del discurso educativo. También se analizan otras normativas que aportan claridad al estudio realizado cuyo origen es el Consejo Federal de Educación. Finalmente, se hace referencia a las conclusiones a las que se arriban.

El análisis de discursos educativos

Los procesos educativos no se corresponden “término a término” con los niveles políticos entre tantos, sino más bien hay que enfocarlos en una amplia gama de interrelaciones complejas. Se concibe la educación relacionada estrechamente con los sucesos histórico-político-económicos, los fenómenos ideológicos, las condiciones de nuestra vida social y la cultura misma; pero también implicada en esos procesos, en la experiencia historiadora. Dichos sucesos articulados y empalmados en hechos y en ideologías de pensadores de la educación fueron “significando” el entramado educativo, entendido como un fenómeno y una práctica histórico-social. Por lo tanto, es importante tener presente la multiplicidad de miradas, de variables y contextos propios de cada época, para que sea posible apropiarse del conocimiento histórico educativo, hacer una valoración crítica y proponer, si es posible, proyecciones educativas.

En los párrafos a continuación presentamos algunas precisiones de orden teórico y metodológico respecto de cómo se abordará el conjunto de normativas seleccionadas que constituyen el corpus de la investigación de este artículo. Existe amplio consenso que el uso de la palabra discurso en el ámbito de diversas disciplinas especializadas, desde la filosofía o la lingüística hasta las ciencias humanas en general, contribuyó a generar una noción esencialmente difusa.

En relación al análisis del discurso, se reconoce como uno de los antecedentes relevantes la teoría de Foucault (2005 [1969], 2005 [1970]). Este autor considera que la tarea

Consiste en no tratar –en dejar de tratar- los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones) sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan (2005 [1969], p. 81).

Las principales corrientes teóricas contemporáneas que se dedican al Análisis Crítico del Discurso (ACD) coinciden en que el discurso es una práctica social (Fairclough, 2008; Fairclough y Wodak, 2005 [2000]; 2009; Van Dijk, 2003; 2005a; 2005b;)²⁷.

Como se advierte, el amplio espectro de posiciones teóricas y epistemológicas en el ámbito de estos estudios lleva a tomar algunas decisiones metodológicas para el abordaje de las leyes y normativas oficiales²⁸. Una de ellas, es sobre la pertinencia de recuperar un modo de indagación que se apoya en la investigación multidisciplinar y que

²⁷ Ruth Wodak afirma que: “Asumimos una relación dialéctica entre las prácticas discursivas particulares y los ámbitos de acción específicos (lo que incluye las situaciones, los marcos institucionales y las estructuras sociales) en las que se hallan ubicados. Por un lado, las determinaciones situacionales, institucionales y sociales configuran los discursos y les afectan, y por otro, los discursos influyen tanto en las acciones y los procesos sociales y políticos de carácter discursivo como en los de carácter no discursivo. (2003, pp. 104-105)

²⁸ Así como antes se señaló la existencia de una diversidad de enfoques y perspectivas del ACD también es posible advertir que en ellos no siempre existen acuerdos explícitos acerca de cómo realizar la recolección de datos. Sin embargo, puede afirmarse que la obtención de datos del ACD comparte los postulados de la tradición de la Teoría Fundamental o *Grounded Theory* desarrollada por Glaser y Strauss, que sostiene que la recolección de datos no es una fase anterior al análisis, sino que pueden mantener una continua retroalimentación. Como lo explica Meyer “no se considera que la obtención de datos sea una fase específica que deba haberse completado antes de comentar el análisis: tras el primer ejercicio de recogida de datos, lo que procede es efectuar los primeros análisis, hallar indicadores para conceptos concretos, elevar los conceptos a categorías, y, sobre la base de estos resultados, recoger nuevos datos (muestreo teórico). En esta modalidad de procedimiento, la recogida de datos es un elemento que nunca se excluye por completo, y siempre surgen nuevas cuestiones que sólo pueden abordarse si se obtienen nuevos datos o si se reexaminan los datos recogidos con anterioridad (Strauss, 1987; Wodak, 2003).

recupera no sólo los saberes lingüísticos sino también los que provienen de la historia, la antropología, la sociología, entre otros.

El propósito de estudiar el discurso de las normativas oficiales lleva a plantear la construcción de objetos discursivos, en el caso de este trabajo, el de ‘alteridad indígena’. En este sentido, seguimos algunas de las orientaciones que Elvira Narvaja de Arnoux (2006) desarrolla en sus innumerables trabajos sobre análisis del discurso y ofrecen valiosas herramientas para trasladar, con los recaudos necesarios, al trabajo investigativo. Desde esta perspectiva, es posible recuperar el concepto de objeto discursivo que la autora propone:

el objeto discursivo es concebido como una clase-objeto heterogénea que integra no solo el objeto inicialmente inscripto en el discurso sino también todo “ingrediente” o elemento del objeto. A la clase remiten lingüísticamente “conjunto de expresiones nominales, predicados, deícticos, anafóricos, *agregados* parcialmente estructurados dentro de los cuales el pensamiento puede desplazarse (Denis Apothéloz, 1984) (las comillas y cursivas pertenecen al original) (Arnoux 2008, p. 125).

En el análisis del discurso, el proceso de construcción de objetos discursivos remite no sólo a su estudio desde las herramientas que provienen de la lingüística, sino que necesariamente implican recuperar otros saberes que permiten describir las condiciones de producción de los textos, así como también las de circulación que puedan preverse.

El objeto está asociado a un “haz de aspectos”, que incluye propiedades, relaciones y esquemas de acción. Se asienta en preconstruidos culturales, es decir, en un conjunto de conocimientos compartidos por los miembros de un grupo, que el hablante moviliza y acomoda a lo que va a decir (Arnoux, 2008, p. 125).

El análisis del discurso educativo implica la constitución de configuraciones discursivas al menos en dos niveles: la del discurso educativo frente a otros discursos en cuya relación lo educativo se define, y la del discurso educativo como una configuración

en sí misma con sus elementos discretos y donde las relaciones entre dichos elementos dan cuenta de lo educativo del discurso (Buenfil Burgos, 1993, p. 23).

La especialista Irene Vasilachis de Gialdino presenta una propuesta metodológica que pretende abordar “el espacio en que convergen los métodos cualitativos y el análisis lingüístico de textos orales o escritos, de acuerdo con la hipótesis de que ambas estrategias comparten (...) supuestos del paradigma interpretativo” (Vasilachis, 1992, p.173). Para la autora el lenguaje es una forma de producción y reproducción del mundo social en tanto el contexto determina el significado y alcance de las emisiones y su producción, así como el contenido de las interpretaciones.

En la misma línea, Juan Ignacio Piovani (2007) propone que el análisis lingüístico puede contribuir a comprender el sentido de la acción en la interacción comunicativa y el intérprete debe asumir la perspectiva de los actores y reconocer los significados que ellos le dan a su acción y a la de otros dentro de un contexto dado. Una de las cuestiones fundamentales al momento de realizar análisis de discursos educativos (y análisis del discurso en general), es situar al texto en su contexto social, y no sólo como marco situacional de la producción del discurso, o como contexto semiótico/intertextual (Piovani, 2007). Esto permite pensar en el discurso en tanto significación del conjunto de referentes sociogrupales que efectivamente lo dotan de sentido.

Pensar al discurso como toda construcción de sentido funcional para la cultura que lo produce es también considerar que, desde este punto de vista, es posible concebir la cultura como lengua a partir de la cual se expresa lo social, pues la lengua es “el mundo que nombramos y nos representamos” (Darnton, 1994, p. 94).

Los agentes culturales reconocen y definen diferencias, a las cuales conciben como de “naturaleza” (Bourdieu, 1996, p. 255). Por ende, el espacio social se percibe como pluridimensional y dividido, a partir de la funcionalización de límites, los cuales indican el lugar donde algo comienza su existencia (Bhabha, 1994). En consecuencia, la percepción del mundo social entraña la construcción ideológica.

Finalmente, Elsie Rockwell (2009) afirma que el trabajo de investigación, aunque se realice solo con textos para producir más textos, debe apuntar su interés hacia lo que se hizo y lo que se dijo, en un tiempo y espacio de alguna manera ajenos a la nuestra. Esa doble traducción implica la conciencia de la distancia existente entre nuestros textos y las realidades descritas. Historiar la cultura escolar implica que encontremos en cualquier corte los sedimentos de períodos anteriores, así como los cambios que se anuncian antes

de que queden inscritos en la norma oficial, es decir, buscar la coexistencia de saldos residuales y de prácticas emergentes, que se entrelazan con las tendencias dominantes en cualquier momento histórico (Williams, 1981; Rockwell, 2009).

En síntesis, aproximarse a cómo se construye el núcleo discursivo alteridades indígenas en los documentos normativos oficiales lleva a conocer, de manera adyacente, los modos históricos que asumen las inextricables relaciones entre las instituciones, los grupos y los sujetos de la sociedad de la época.

El contexto de las transformaciones discursivas educativas

Uno de los fenómenos sociales de mayor relieve en la América Latina de finales del siglo XX es la emergencia de los pueblos originarios. En las dos últimas décadas del siglo XX se produjo un crecimiento rápido y dinámico de las numerosas organizaciones indianistas que, desde un amplio abanico de posiciones ideológicas y de modo cada vez más coordinado, han confluído en un amplio movimiento de dimensiones continentales que exigió, entre otros aspectos, la autodeterminación de los pueblos originarios y la redefinición de los Estados Nacionales como Estados Multiétnicos y Pluriculturales.

La existencia de los pueblos indígenas en Argentina, tal como lo reconoce la Constitución Nacional, es preexistente a la conformación del Estado. Han sobrevivido a los procesos de exterminio alrededor de veinte etnias que conservan su cultura, su lengua, su organización social y su espiritualidad. Cuantitativamente, si bien no son comparables en número a la población no indígena, representan un caudal considerable que se incrementa en algunas provincias.

A partir de la década de 1990, se plantearon una serie de reformas que tuvieron lugar en la mayoría de los países latinoamericanos y que colocaron el tema de los derechos colectivos de los indígenas en el debate. Esto generó un conjunto de instrumentos normativos que colaboraron con el reconocimiento pleno de la existencia de los indígenas en el continente. Este reconocimiento, que podría traducirse de distintas maneras, tiene como principal resultado discursivo el respeto a su identidad como pueblos, la posibilidad de administrar su propia justicia, su derecho a utilizar los recursos naturales, entre otros (Ramírez, 2006).

Una herramienta importante, en el marco de los acuerdos internacionales, es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Este convenio se convirtió en el instrumento de avanzada de los pueblos indígenas en su dimensión

normativa ya que incorporó cláusulas de trascendencia. Las más importantes giraron alrededor de la posibilidad de los pueblos indígenas de administrar sus recursos naturales, gozar de la propiedad colectiva de sus territorios y resolver sus conflictos de acuerdo a sus propios procedimientos. Este convenio rompe un paradigma asentado en la integración de los indígenas a la sociedad mayor (el anterior convenio 107 de la OIT) para adherir al paradigma de la multiculturalidad. Este cambio en su conceptualización permitió, al menos normativamente, abrir el camino para una transformación de los Estados modernos.

Las paulatinas ratificaciones de este convenio por parte de doce países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú y Venezuela), fueron importantes ya que propiciaron establecer el tema en las agendas de discusión pública, a la vez que significaron un apoyo importante para los movimientos indígenas, que a partir de cada ratificación contaban con una herramienta adicional para sus luchas.

En el mes de junio de 2006 se aprobó la Declaración de las Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas y, entre sus disposiciones más importantes, se destacan el reconocimiento radical y comprensivo de los derechos de los pueblos indígenas, partiendo de su concepción de la vida y enfatizando los derechos a sus tierras, territorios y recursos.

El Convenio 169 de la OIT de 1989 reflejó la importancia que adquirieron los grupos indígenas en los foros internacionales y constituye –hasta el presente– uno de los instrumentos más importantes sobre el tema. Es relevante hacer notar que alrededor de este Convenio la discusión sobre los pueblos indígenas ha tomado otra dimensión en el contexto internacional. Aspectos que son esenciales para el reconocimiento de distintos derechos como el derecho a la existencia colectiva, a la identidad cultural y a la propia institucionalidad; el derecho a la participación; el derecho a la libre determinación interna; el derecho a la administración de justicia; el derecho colectivo a la posesión y propiedad de las tierras, entre otros, son incorporados en este texto. En Argentina, el depósito de ratificación del Convenio 169 se efectivizó el 3 de julio de 2000 y entró en vigencia un año después.

La Reforma Constitucional que se llevó adelante en Argentina en 1994, introdujo cambios institucionales relevantes, en tanto transforma toda una concepción del Estado al modificar principalmente un artículo que hasta entonces constituía la máxima

expresión del paternalismo y la dominación²⁹ por un texto que, si bien discutible su ubicación y formulación, se presenta como una muestra más de los cambios que se han producido en la materia.

El artículo 75 inc. 17 de la Constitución Nacional reformada expresa:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a la educación bilingüe e intercultural, reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano, ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a los recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones (Constitución de la Nación Argentina, 1994, art 75 inc 11).

En el texto constitucional histórico de 1853 se había plasmado una norma, que estaba contenida en el sector de atribuciones del Congreso de la Nación (art. 67, inc. 153) y que aludía a la problemática indígena del siguiente modo: "Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo". El cambio que se introduce en relación a la Constitución de 1853 es evidente. Esto generó una continuidad en las transformaciones que se venían dando y que sostenían, por ejemplo, los cambios que en 1993 se habían dado en el ámbito educativo:

El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios (...) el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza (...).

Este marco legal, junto a los procesos regionales e internacionales, fue el que dio lugar a la profundización de una nueva concepción de la alteridad indígena que,

²⁹ En cuanto menciona la conversión de los indígenas al catolicismo

paulatinamente, permitió construir nuevos espacios para la reflexión, la elaboración de contenidos y su enseñanza.

Considerar los términos de integración de los pueblos indígenas en los Estados-Nación es una discusión ligada a la etnicidad e igualmente necesaria porque se viene dando en el contexto de la emergencia indígena en Latinoamérica³⁰. El abordaje de “lo étnico” genera y potencia la discusión entre intelectuales para enfrentar el poder hegemónico, a la vez que compromete, a quienes se consideran aliados de la “causa indígena”, a promover el debate para que sean los pueblos y organizaciones originarias quienes discutan los términos denominados de “integración” y los derechos de los indígenas a una ciudadanía étnica y nacional (Machaca, 2007).

Finalmente, haremos mención de otro documento importante a nivel internacional: la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Fue adoptada en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 2007, y es el instrumento internacional para la protección de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas más importante de los últimos tiempos. Uno de los aspectos que reconoce el documento es el rol primordial de las familias indígenas en las responsabilidades por la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus niños, niñas y adolescentes y destaca el derecho a su identidad cultural como descendientes de pueblos originarios. Esta Declaración será adoptada por mayoría de los países miembros³¹, aunque cabe aclarar que es no vinculante.

Discursos educativos, alteridades indígenas y EIB

Concebir que la formación del Estado, la construcción del Sistema Educativo y la función asignada a la escuela están íntimamente vinculadas, es hacer posible una lectura crítica de las políticas educativas que atravesaron y atraviesan a la educación en general y de Argentina en particular. Al respecto, los cambios sociales, los vaivenes económicos, las reconfiguraciones territoriales y la dinámica propia de la realidad social, advierten de la

³⁰ Por ejemplo el reconocimiento de 12 países en sus cartas magnas de la diversidad representada por los pueblos indígenas.

³¹ Es adoptada por una mayoría 144 Estados a favor (entre ellos Argentina), 4 votos en contra (Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Estados Unidos de América) y 11 abstenciones (Azerbaiyán, Bangladesh, Bután, Burundi, Colombia, Georgia, Kenia, Nigeria, La Federación Rusa, Samoa y Ucrania)

complejidad que refiere un análisis de las políticas educativas, de los sistemas educativos y de las escuelas en los contextos actuales.

La política educativa es un conjunto amplio de acciones que tienen la capacidad de definir enfoques, contenidos, estilos de enseñanza y concepciones, así como hacer cumplir mandatos específicos, cotidianos e irregulares. (Rivas, Mezzadra y Veleda, 2013). En la línea de Stephen Ball (2002), es necesario abordar la complejidad localizada en relación a la mirada sobre el Estado. Es decir, supone una mirada menos uniforme, que pueda seguir el flujo de las influencias sueltas, aleatorias y negociadas (Rivas, Mezzadra y Veleda, 2013). En este sentido, los dispositivos de política educativa representan los canales de comunicación entre el Estado y el sistema educativo. Entre ellos, se encuentran: el curriculum, la legislación educativa, la elaboración, compra, distribución de materiales y recursos educativos y la capacitación docente. Estos dispositivos, en tanto mecanismos recurrentes con una lógica propia de intervención, pueden ejercer coerción sobre actores e instituciones en tanto ‘aparatos de poder’. La reflexión sobre ellos, permite revisar y repensar las modalidades de intervención del Estado en la educación e incluso el propio modelo de Estado implícito en cada acción de política educativa (Rivas, Mezzadra y Veleda, 2013).

La política como texto refiere a las políticas como representaciones codificadas y decodificadas de modo complejo. La política es controvertida y cambiante, siempre es un devenir. Hay tantas interpretaciones del texto como pluralidad de lectores. Cada uno produce diferentes decodificaciones. Las políticas en sí mismas, los textos, no son necesariamente cerrados y claros. A pesar del esfuerzo que realizan los políticos sobre el control con los medios disponibles y lograr una correcta lectura, no es suficiente. Los textos son el producto de diferentes etapas de negociación, compromisos, oportunismos, acciones no planificadas por parte del Estado y, en las que participan múltiples influencias y agendas. Las sutilezas y disensos aparecen en algunas voces legitimadas al interior de los textos que pueden producir confusión pública y diseminación de la duda. Las políticas mueven y cambian sus significados en la arena de la política, cambian representaciones y cambian los intérpretes claves. A veces, es una estrategia cambiar a los actores claves para que cambie el significado de la política. Los espacios para la acción son abiertos o reabiertos como resultado (Ball, 2016).

En el caso de Argentina, luego de la recuperación democrática de 1983, las políticas educativas en general apuntaron a la ampliación y recuperación de la matrícula

de la escuelas. En este sentido, se produce una paulatina incorporación y participación estudiantil. En 1984 se realiza el Congreso Pedagógico con la intención de formalizar una ley integral para el sistema y finalmente en 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195 cuyas consecuencias más importante, que han sido objeto de diversas investigaciones³², fueron la descentralización, el pasaje de instituciones a la órbita provincial, y la tarea, por parte del Ministerio de Educación de la Nación de establecer los Contenidos Básicos Comunes, la formación docente continua, las políticas compensatorias (como el Plan Federal Educativo) y la producción de evaluación estadística, entre otros aspectos.

Pasada la crisis económica, social y política de 2001, se produce un cambio de discurso³³ y se incorpora en la agenda la igualdad como preocupación en el marco de la implementación de diferentes planes, programas y proyectos. Los ejes centrales fueron equidad, igualdad y autonomía (que en muchos casos había significado el abandono por parte del propio Estado Nacional). Durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) se sancionan leyes tales como Ley de Garantía del salario y 180 días de clases (N° 25864); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25919); Ley Nacional de Educación (N° 26206); Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26058); Ley de Financiamiento Educativo (N° 26075); Ley de Educación Sexual Integral (N° 26150). En tal sentido, se propende un camino hacia programas universales en términos de la igualdad poniendo en el centro del discurso y de las acciones del Estado Nacional a la educación en clave de derecho³⁴.

Las investigadoras Myriam Feldfeber y Nora Gluz (2011) afirman que, en relación a la Ley Nacional de Educación, uno de los aspectos a destacar es “la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho” (p. 347), ya que genera una situación de tensión y revisión profunda de los sentidos y representaciones en torno a las políticas que se venían

³² Solo a modo de ejemplo podríamos citar las investigaciones de Miryam Feldfeber (1999, 2003, 2009, 2011); Miryam Feldfeber y Nora Gluz (2011), Diego Mora (2011), María Catalina Nosiglia (2001); María Catalina Nosiglia y Mónica Marquina (1993); Norma Paviglianiti (1995); Graciela Rodríguez (2013); Guillermina Tiramonti (1997); Susana Vior (1999, 2008)

³³ Podría tomarse aquí el año 2003 con la presidencia del Dr. Néstor Kirchner como un cambio discursivo importante y radical en lo que refiere a materia educativa.

³⁴ Algunos de los programas y propuestas que apuntalaron este discurso educativo fueron el Programa Conectar Igualdad o la Asignación Universal por Hijos, entre otros.

desarrollando desde la Ley Federal de Educación (1993) en cuanto a la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación.

Al analizar, específicamente, cómo se entiende la Educación Intercultural Bilingüe y cómo se la define en tanto política educativa, es preciso indicar que existe una legislación nacional que atiende a esta y que, en cierta forma, permitió el desarrollo de algunas acciones que pueden considerarse como auspiciosas. La Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Educación; la Resolución N° 594/2004 de Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; y la Ley Nacional de Educación N° 26206, son algunas de las normas que, al decir de Hecht (2011), están a favor de la EIB. En términos de explicitar desde el propio Estado, qué se entiende por EIB en tanto política a nivel nacional consensuada, se retoma la Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Educación que explicita:

es una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas (...) Esta educación en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional (...) Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional.

En términos enunciativos, la EIB se propone contener a los niños y las niñas indígenas, quienes no solo se encuentran interpelados por un sistema educativo que no contempla la diversidad sociocultural de sus destinatarios, sino que además se encuentran, muchas veces, en contextos socioeducativos marcados por situaciones de extrema desigualdad.

La Ley de Educación Nacional³⁵ N° 26206 (LEN) presenta una convergencia poco lograda de discursos y series de discursos de distintas épocas, generando una hibridación compleja. Conceptos como igualdad, calidad, justicia, diversidad, ciudadanía, entre otros, coexisten pacíficamente en el texto cuando estos conceptos tienen una historia, son polisémicos, forman parte muchas veces de discursos antagónicos y requieren ser definidos. Plantear a la educación como “variable clave de la estrategia de desarrollo nacional”, reclama explicitar las características que el enunciado “desarrollo nacional” tiene en el país en el modelo económico, a diferencia de otros ciclos históricos.

Considerar que “la educación es imprescindible para construir condiciones de igualdad”, supone no mitificar su dimensión igualitarista en un país con una polarización social extrema y con una distribución socialmente injusta de la riqueza. Quizá un punto de encuentro y avance en términos de concebir una política pública en clave de derecho, es la explicitación de que “el Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender” (Ley 26206, 2006, art. 6). Entender la educación en clave de derecho es abrir el juego a considerar complejidades y tensiones históricamente construidas como escenario para comprender, planificar y desarrollar un proceso educativo inclusivo.

En algunos pasajes de la LEN, es evidente la necesidad de sostener, en un discurso constante, el respeto por la diversidad. Un punto inicial en el análisis podría ser la ausencia de una definición epistemológica clara de qué se entiende por diversidad, sin caer en meras enunciaciones o en conceptualizaciones vinculadas, por ejemplo, al multiculturalismo:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de la libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Ley 26206, 2006, art 8).

³⁵ El borrador que circuló en distintos establecimientos, agrupaciones sindicales, gremios y otras organizaciones de la sociedad con implicancias en el ámbito educativo fue elaborado por Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación bajo el nombre *Documento para el Debate, Ley de Educación Nacional, Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Argentina, 2006.

Conocer ‘lo otro’ no debe necesariamente implicar la identificación con ello, pero es ciertamente una condición para su respeto. En general los términos parecen presentarse invertidos, se habla de comprensión, respeto, tolerancia, valoración, es decir ‘comunidad con el sentido de los otros’, pero no se conoce de quien se habla.

Como parte de los fines y objetivos de la política educativa nacional, en el texto de la Ley se afirma el compromiso de “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” (Ley 26206, 2006, art. 11 inc. d).

Esta afirmación tiende a generalizar algunos conceptos vertidos en el discurso y no consideran que las identidades que se están generando en la época poscolonial no corresponden a límites territoriales o a delimitaciones culturales. Los nuevos sujetos participan, a la vez, de varias tradiciones culturales: occidentales, autóctonas o mestizas. En otro artículo se propone “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as. (Ley 26206, 2006, art. 11 inc. ñ). Al respecto, esta idea de “valoración de la multiculturalidad” pareciese coincidir con la afirmación de Gunther Dietz, en tanto que “los discursos que invocan el multiculturalismo se han desplazado profundamente en un brevísimo período, partiendo de la reivindicación de asuntos relativamente simplistas, para que se reconozcan las condiciones de pluralismo étnico y se exalte la ‘tolerancia’” (2012, p. 57).

Repensar aspectos vinculados al multiculturalismo, cuya presencia está fuertemente evidenciada en el discurso de la Ley, implica revisar algunos aportes ya mencionados en capítulos anteriores y considerar la posibilidad de pensar en el reconocimiento de saberes “*otros*” para construir de manera real aquello que desde la enunciación discursiva termina siendo una imposición. Es necesario construir y crear nuevas subjetividades, no solo superarlas, incluirlas o resistirlas (Walsh, 2005). En esta línea, se ha hecho una intensa producción e investigaciones referidas a poder pensar la irrupción de saberes “*otros*” en el espacio pedagógico.

Así, otro ejemplo de análisis sobre el texto de la Ley refiere a otro objetivo de la política educativa enunciada: “Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea” (Ley 26206, 2006, art. 11 inc. s). En este punto, y siguiendo a Zulma

Palermo (2014), podría advertirse que es necesario producir entonces la descolonización del saber único que el poder a naturalizado al concretar una profunda crítica a la modernidad que genera subjetividades “enjauladas” en la desvalorización de los saberes “*otros*”.

La Educación Intercultural Bilingüe es parte de las ocho modalidades que define la Ley para el conjunto del Sistema Educativo Nacional. En relación al sentido de las modalidades del sistema educativo, se establece que

(...) constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (Ley 26206, 2006, art. 17).

La Ley incorpora por primera vez y de manera explícita un capítulo que refiere exclusivamente a la Educación Intercultural Bilingüe: Capítulo XI “Educación Intercultural Bilingüe”. Dicho capítulo integra un total de tres artículos (52, 53, y 54), en los cuales se describe, básicamente y de forma general, qué es la Educación Intercultural Bilingüe, cuáles son sus funciones, las relaciones que deben establecerse con otras instituciones del área de educación y el encuadre constitucional de la misma:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida (Ley 26206, 2006, art. 52).

Tal como se expresa en la cita anterior, es una modalidad de los niveles obligatorios que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir educación que contribuya a ‘preservar’ y ‘fortalecer’ sus pautas culturales, su lengua, la cosmovisión y la identidad étnica. Ahora bien, cabría aquí la pregunta ¿por qué ‘reciben’ educación y en el marco de qué concepciones histórico-culturales lo hacen? La interculturalidad pareciera designar exclusivamente los procesos de educación bilingüe (como podría pensarse que se entiende desde el Estado), y reducida a unas igualdades de condiciones que, en tanto objetivo a cumplir, pareciera lejos de lograrse, puesto que “se trata, del mismo modo que el multiculturalismo, de un proyecto externo a las comunidades e impuestos a ellas” (Palermo, 2014, p. 81).

En relación a la última oración de la cita, “desempeñarse activamente en un mundo multicultural” y “mejorar su calidad de vida”, pareciera sostenerse un discurso colonial en torno a las prácticas que los pueblos originarios no estuvieran dentro de lo que se considera “calidad de vida”, evidentemente occidentalizada y fuertemente centrada en actividades propias del mundo urbano moderno.

Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (Ley 26206, 2006, art. 52).

Algo interesante en la segunda parte de este artículo es la propuesta de diálogo que se hace sin dejar claridad desde dónde se propone. Se enuncia una ‘diferencia’ entre pueblos indígenas/ poblaciones diferentes, pero no hay claridad en torno a la definición de la misma. Podría suponerse que la diferencia tiene una connotación negativa, si pensamos en el artículo 52 completo donde los pueblos indígenas ‘deben recibir educación’ por el simple hecho de ser distintos, aduciendo a una situación de derecho que, evidentemente, no responde a los intereses genuinos de los pueblos en tanto construcción y valoración de esos saberes *otros* en oposición a lo que el Estado enuncia. Es decir, “más que el simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social otro, y de una sociedad otra.” (Palermo, 2014, p. 82). Esto podría expresarse en términos de dar forma legítima a la resistencia actual de los indígenas y a

sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación.

Las responsabilidades del Estado en materia educativa son establecidas en varios artículos y abordando distintas temáticas. Por ejemplo, se establece que “debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural (Ley 26206, 2006, art. 84). También corresponde al Estado “crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe” (Ley 26206, 2006, art. 53, inc. a).

Vinculado a la cita del párrafo anterior, podríamos afirmar que se han tendido a fortalecer las mesas de discusión e intervención de comunidades indígenas en la definición de algunas líneas de acción por parte del Estado Nacional. Sin embargo, la realidad (y la norma) indica que corresponde a cada jurisdicción el trabajo de definición de políticas educativas en el marco normativo: “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria” (Ley 26206, 2006, art. 85 inc. a).

En relación a la formación e investigación sobre temas referidos a Educación Intercultural, se explicita:

garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema (...) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica (Ley 26206, 2006, art. 53 inc. b y c).

El Estado Nacional impulsa la formación e investigación en el área intercultural. Se han fortalecido líneas y equipos de investigación³⁶ (fundamentalmente del ámbito

³⁶ Por ejemplo el equipo dirigido por Claudia Briones denominado GEAPRONA – Grupo de Estudios en Aboriginalidad, Provincias y Nación – sección Etnología y Etnografía del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; los trabajos realizados por Ana Fernández Garay, Claudia Salomón Tarquini en la Universidad Nacional de La Pampa; Teresa Artieda en la Universidad Nacional del Nordeste, entre otros.

universitario) para sostener la formación inicial y específica. En tal sentido, han sido creados los profesorados exclusivos para educación intercultural bilingüe en varios lugares del país, o se han constituido centros de formación que vinculan en su práctica docente y de investigación las relaciones étnicas, como el Instituto de Cultura Aborigen³⁷ de Córdoba. Sin embargo, en la mayoría de los profesorados (dictados por Institutos de Formación Docente o Universidades Nacionales), sigue quedando fuera de los planes de estudio la cuestión referida a la educación intercultural como modalidad del sistema educativo que debe ser incorporada no solo como vínculo con los pueblos indígenas, sino como forma de relacionarse con otras etnias que están conviviendo en las escuelas del país.

Otras de las especificaciones realizadas como 'compromisos' del Estado para asegurar la educación intercultural, refieren a “promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Ley 26206, 2006, art. 53 inc. d). En tal sentido, la participación real en instancias formales de elaboración de estos procesos, es, como se indicó con anterioridad, una suerte de buena voluntad de las jurisdicciones, ya que, dependiendo del grado de desarrollo de estas modalidades, será el grado de participación otorgado a los pueblos indígenas para la discusión de propuestas. Esto último se vincula directamente con el inciso c, que refiere a la idea de “propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales” (Ley 26206, 2006, art. 53 inc. c).

Sin embargo, todas las acciones, afirmación y propuestas indicadas en los artículos e incisos anteriores, parecen entrar en tensión con la afirmación que se expresa en el último artículo del capítulo sobre Educación Intercultural Bilingüe:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el

³⁷ El sitio web de la institución es: <https://institutodeculturasawixsite.com/culturasaborigenes/untitled-c21r>. Desde 1994 esta institución está estrechamente vinculada con las comunidades indígenas y ofrecía inicialmente una Tecnicatura en Lenguas y Culturas Aborígenes y una en Folklore. Hoy, además tiene las carreras de Profesorado en Historia, Antropología, Música y Educación Primaria. Asimismo, desarrolla actividades académicas y de extensión y posee un Centro de Investigaciones.

conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad (Ley 26206, 2006, art. 54).

La cita refleja que las decisiones que el Ministerio y el Consejo Federal de Educación³⁸ tomen, al menos en lo enunciativo, son atribuciones propias en lo que refiere a la educación intercultural. Esto implica que queda a criterio de las autoridades ministeriales incluir o dejar 'fuera' a las comunidades indígenas de decisiones tan importantes como es la definición de los contenidos curriculares comunes para el conocimiento de los pueblos originarios.

Quienes pugnan por una *perspectiva intercultural para todos* sugieren que ésta tiene como destinatarios a los niños, niñas y jóvenes que asisten al sistema educativo, y parten de considerar que se debería organizar el currículum y la planificación escolar de manera tal que tengan una presencia consciente y continua. Esto significa que desde esta posición se entiende que la interculturalidad no se limita solamente a –o no debería constituirse solamente en– un contenido, tema, unidad, materia o estrategia específica, también debe fundamentar integralmente todo el diseño curricular (Walsh, 2001). Qué, cómo o por qué los estudiantes deben conocer esos contenidos y no otros es crucial para comprender el grado de participación que los pueblos tienen en la definición de los mismos. Cuando se siguen sosteniendo prácticas que consisten en la mera 'traducción' de contenidos a las lenguas indígenas es evidente que, a mucho pesar, la construcción de espacios de interculturalidad no ha sido posible aún.

La resolución del Consejo Federal de Educación N° 119/10 titulada *La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional*, incorpora algunas clarificaciones acerca de la modalidad en el Sistema Educativo Argentino. El documento

³⁸ El Consejo Federal de Educación es un organismo interjurisdiccional que, tal lo enunciado en el artículo 116 de la Ley Nacional de Educación N° 26206, tiene el carácter de permanente y es un ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Lo preside el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología y está integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24521. Un dato importante del funcionamiento del Consejo Federal de Educación y las resoluciones que emite, es que estas, según el artículo 118, dichas resoluciones serán de carácter cumplimiento obligatorio, cuando la Asamblea así los disponga, de acuerdo con la Reglamentación que la misma establezca para todos los casos.

se presenta organizado en 69 puntos organizados en los siguientes apartados: presentación; La modalidad de EIB en la Ley de Educación Nacional; antecedentes normativos; contexto socioeducativo de los pueblos indígenas en Argentina; Interculturalidad y bilingüismo; Principales líneas de política educativa (discriminadas por niveles educativos y otras modalidades del sistema).

Una de las cuestiones más importantes del análisis de esta resolución es que, si bien se esbozan algunas ideas importantes, no queda un posicionamiento teórico claro sobre qué se entiende por interculturalidad:

El concepto de interculturalidad aparece en América Latina hace más de tres décadas asociado a las luchas y reivindicaciones de los pueblos indígenas de la región, que reclamaban y aún reclaman no sólo reconocimiento legal sino también la puesta en práctica de sus derechos (territoriales, culturales, educativos entre otros) para el logro de una activa participación en la vida nacional. Así, la interculturalidad si bien se propone como el inicio del diálogo democrático entre culturas diversas, debe a su vez atender las situaciones desiguales en las que se establece este diálogo (Resol. 119, 2010, p. 9).

Si bien podría reconocerse una mirada fuertemente puesta en la búsqueda de diálogos y construcción de espacios para el mismo de manera igualitaria, llama la atención una mención puntual que, se entiende, está vinculada a que es el propio Estado quien reafirma su rol y la relación con los pueblos indígenas: "... para el logro de una activa participación en la vida nacional".

En relación a la definición propia de la modalidad, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 119/10 afirma que el Estado

tiene la responsabilidad de tender al logro de una relación pedagógica constante y significativa con alumnos y alumnas de las distintas comunidades y pueblos indígenas, con su entorno de pertenencia, para de ese modo llevarla a la práctica con el fin de aportar a la construcción de nuevos modos de acceder a conocimientos y prácticas escolares necesarios en cada nivel para

contribuir al mejoramiento de la vida de estos pueblos (Resol. 119, 2010, p. 2).

Por ello es importante considerar también los antecedentes normativos que han facilitado la construcción de la legislación educativa vigente³⁹.

En el apartado 21 del documento, se advierte una intencionalidad de pensar la educación intercultural para todos (más allá de la EIB), y se expresa que los fines de la misma “no se restrinjan sólo a lo pedagógico sino a la formación de un nuevo tipo de sociedad intercultural donde se respeten y se valoren las distintas culturas y lenguas presentes en un país dado” (Resol. 119, 2010, p. 10). Luego también se afirma que es necesario:

Trascender el plano de las declaraciones y buenos deseos para pasar a la operativización pedagógica del concepto de Interculturalidad a fin de impregnar el quehacer cotidiano de las escuelas y sus relaciones sociales, para entonces proyectarse a ámbitos más amplios y llegar a la sociedad en su conjunto (ídem).

Esto último es, auspiciosamente positivo en términos de un posicionamiento por parte del Estado. Sin embargo, como veremos en los capítulos posterior, esto no termina de verse reflejado en normativas y prescripciones curriculares que luego tiene incidencia en las prácticas pedagógicas y ciudadanas.

Una última cuestión a la que haremos mención tiene que ver con el apartado de las políticas para cada nivel. En el caso de la educación secundaria, nivel en el cual centraremos el análisis en el capítulo V del currículo de Historia, puede advertirse que si bien se hace referencia a los lineamientos específicos del nivel secundario, lo expresado en relación a la EIB está destinado, exclusivamente, a la población indígena:

ampliar y asegurar el acceso, permanencia y egreso en este trayecto escolar de los adolescentes pertenecientes a los pueblos originarios-

³⁹ Por ejemplo, la Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación donde se explicitó que a la Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población indígena como de migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos. En este caso, el documento presenta cierta amplitud en su enunciado.

en concordancia con la obligatoriedad establecida por la Ley de Educación Nacional (ídem, p. 22).

para que más adolescentes, jóvenes y adultos indígenas puedan estar incluidos de manera real y efectiva en la escuela, velar por la cobertura social que garantice la permanencia y promoción con calidad, con una organización institucional que tenga en cuenta la participación comunitaria (ídem).

La participación de los estudiantes en la vida de la escuela tenderá a fortalecer un gobierno escolar democrático. Desde este aspecto, la construcción de ciudadanías interculturales se convierte en un propósito propio del nivel que se verá enriquecido con el enfoque específico de la Modalidad, en la medida en que el diálogo por y con el otro se vea fortalecido (ídem, p. 24).

Esto implica recortar lo proyectado a un sector de la población, en tanto destinatarios de estas políticas y parcializar la mirada que, al menos desde lo enunciativo, se hace referencia en otras partes del propio documento. El eje de la cuestión sigue puesto en como los *otros* se incorporan a la escuela, al sistema, al Estado, y no en cuánto puede construirse y aprender unos de/con otros. Quizá, el interrogante sigue siendo ¿quiénes son los destinatarios de esta educación intercultural?

Conclusiones

Los cambios producidos en los planos constitucional y legislativo permitieron una revisión del lugar del otro en el discurso educativo. El Estado incluyó, con errores y aciertos, un proceso de incorporación discursiva de las alteridades indígenas. El mayor salto en el protagonismo estuvo dado a partir del gobierno de Kirchner, cuando los pueblos originarios (o al menos una gran parte de ellos), pudieron visualizarse en las protestas, los reclamos o reivindicaciones, pero además en espacios concretos de relación con el propio Estado para buscar la toma de decisiones compartida en relación a una modalidad que, desde el 2006, queda formalizada en la Ley Nacional de Educación N° 26206.

La paradójica ‘democracia neoliberal’ de los años noventa permitió el resurgimiento de los movimientos indígenas con mayor fuerza y su incorporación a la vida política a nivel regional. Esto fortaleció los procesos de inclusión en las discusiones generales y su presencia en la arena política y social de varios países latinoamericanos, incluida la Argentina. De esta manera, la Ley de Educación Nacional N° 26206, marcó un cambio importante: la incorporación de un capítulo exclusivo sobre Educación Intercultural Bilingüe y su reconocimiento como modalidad del sistema educativo argentino.

Sin embargo, no todo estaría resuelto. El concepto de diversidad, si bien nuevo como contenido curricular (Batallán y Campanini, 2006), posee aún una carga de sentidos particular en el sistema educativo, producto de la historicidad de usos pragmáticos que se ha hecho de él. La interculturalidad, en tanto concepto fuertemente disruptivo en el discurso educativo, no ha podido aún salir, al menos en el período estudiado, de una significación pegada al bilingüismo y, en ocasiones, a expresiones de deseo que la propia normativa deja enunciada como responsabilidad del propio Estado.

Pensar la interculturalidad implica transitar, en el camino a la tolerancia, por el rediseño de las estructuras públicas para asegurar la igualdad y promover la permanencia cultural, formular interrogantes acerca de los límites del acomodo de moralidades enfrentadas, acerca del poder político de las imágenes y de la creación de nuevos modos de pluralismo político.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (2002). Power, conflict, micropolitics and all that!. In *Doing educational research* (pp. 178-204). Routledge.
- Ball, S. J. (2016). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- Batallán, G., y Camppannini, S. (2006). “Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares”. En Ameigeiras, A. y E. Jure (eds.) *Diversidad cultural e interculturalidad*, Los Polvorines: UNGS/Prometeo Libros, pp. 109-121.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Buenfil Burgos, N. R. (1993). Análisis de discurso y educación. *Documentos DIE*, 26.

- Consejo Federal de Cultura y Educación, *Resolución 107/99*.
- Consejo Federal de Educación, *Resolución N° 119/10*.
- Constitución de la Nación Argentina*, 1994
- Darton, R. (1994). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica, [1984].
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica.*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2005) [2000]. Análisis crítico del discurso. En T. A. Van Dijk (Comp.). *El discurso como interacción social. Una introducción multidisciplinar*. Estudios sobre el discurso II. Barcelona: Gedisa. Pp. 367-404.
- Foucault, M. (2005) [1970]. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2005) [1969]. *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Machaca, R. (2007) *La escuela argentina en la celebración del encuentro con el “nosotros indígena”*. La Paz: Plural Editores / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / PROEIB Andes.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Resolución n° 594/04*.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo* (Vol. 4). Santiago Arcos Editor.
- Palermo, Z. (2014) *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo.
- Piovani, J. I. (2007) “Otras formas de análisis” en Marradi, A., N. Archenti y J. I. Piovani *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires: emecé, pp. 287-298.
- Ramirez, S. (2006). *La guerra silenciosa: despojo y resistencia de los pueblos indígenas* (No. 51). Buenos Aires: Capital Intelectual SA.
- Rivas, A., Veleda, C., & Mezzadra, F. (2013). *Caminos para la educación: bases, esencias e ideas de política educativa*, Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Textos de la Ley de Educación Nacional n° 26206 (2007)
- UNESCO, S. L. D. (2010) [2002] *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. *PRAXIS*, 64, 65.

- Van Dijk, T. (Comp.) (2005a) [2000]. El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el Discurso I. Barcelona: Gedisa. Van Dijk, T. (Comp.)
- Van Dijk, T. (Comp.) (2005b) [2000]. El discurso como interacción social. Una introducción multidisciplinar. Estudios sobre el discurso II. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003). Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Ariel.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). “El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos” en Forni, Gallart y Vasilachis de Gialdino, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Centro Editor de América Latina, pp. 153-210.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (2001). ¿Qué conocimiento (s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano. *Comentario Internacional. Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*, (2), 65-77.

Recibido abril de 2020

Evaluado junio de 2020

CORONAVIRUS Y EDUCACIÓN VIRTUAL: EL DESEO COMO RESISTENCIA

Marisol B. Iturralde

Resumen: En el presente ensayo, en tiempos de COVID-19 y transitando un anudamiento inédito entre experiencia y acontecimiento, intentaré expresar algunas reflexiones sobre aspectos que están en la agenda de lo que hoy se discute en torno a la educación, en general, y al vínculo entre alumnos y profesores en tiempos de virtualidad total, en particular. Para ello me valdré de la propia experiencia como formadora y pondré esas consideraciones en diálogo con algunos autores que teorizan sobre el ingreso de las tecnologías al mundo contemporáneo, y con la lectura, observación y análisis de material empírico recopilado sobre lo que se comenta, opina y explica en noticias periodísticas de diferentes medios, en conferencias en líneas de expertos sobre tema, en publicaciones que se postean en las redes y en las conversaciones con docentes y estudiantes en reuniones virtuales programadas.

Palabras claves: *COVID-19, educación virtual y vínculos pedagógicos*

Summary: In the present essay, in the days of COVID-19 and going through an unprecedented knot between experience and event, I will try to express some reflections on aspects that are on the agenda of what is discussed today about education, in general, and the link between students and teachers in times of total virtuality, in particular. For this, I will use my own experience as a trainer and I will put those considerations in dialogue with some authors who theorize about the entry of technologies into the contemporary world, and with the reading, observation and analysis of empirical material compiled on what is discussed, he believes and he explains in journalistic news from different media, in conferences in lines of experts on the subject, in publications that are posted on the networks and in conversations with teachers and students in scheduled virtual meetings.

Key words: COVID-19, virtual education and pedagogical links

In memoriam de Susana Salinas, amiga y docente de la UNSL.

“Estamos abiertos a la posibilidad de cambiar, de ser otros, de transformarnos, y es el «deseo de ser otro» lo que nos ayuda a soportar tanto el presente como el pasado, porque este deseo es el que provoca la «ilusión» de que este mundo no es lo último”. JC Mèlich (2005).

Introducción

Es difícil hablar del presente porque sencillamente somos parte de él. La distancia reflexiva que podamos tomar, al estar atravesados por el tiempo que vivimos, puede ser la de un ojo que engaña la mirada. Existe como una suerte de peligrosa cercanía entre mirar lo que ocurre y mirar-nos en lo que ocurre. No obstante, lejos de esa riesgosa proximidad, que desvelaría a la consabida vigilancia epistémica, el presente que estamos transitando en medio de una pandemia global, nos vuelve extranjerosⁱ de nuestro propio tiempo, generándonos la perplejidad y el extrañamiento del que contempla lo no antes visto. Es como un estar dentro, pero, a la vez, “por fuera” de la experiencia presente, habitando una contingencia que ni Charlie Brookerⁱⁱ y sus distopías tecnológicas, pudo anticipar en la ficción.

En tiempos de COVID-19 y transitando un anudamiento inédito entre experiencia y acontecimiento, el filósofo catalán Mèlich (2005) me lleva a pensar cómo “soportar este presente” que “tumba”ⁱⁱⁱ y se me ocurre que es en la posibilidad de la escritura sobre lo que “nos pasa con lo que pasa” (Larrosa, 2006, p.91), donde se encuentra un refugio, aunque sea transitorio. De modo que, intentaré balbucear algunas reflexiones sobre aspectos que están en la agenda de lo que hoy se discute, se comenta, se opina, en torno a la educación, en general, y al vínculo entre alumnos y profesores en tiempos de virtualidad total, en particular.

Para quienes trabajamos en educación, pensar sobre lo antes pensado y sobre lo que se piensa en la actualidad trazando algunos diálogos con algunos autores y con otras voces circulantes (basta ver las publicaciones, opiniones y webinars ofrecidas, cada día con mayor frecuencia, en un presente intensamente hipertecnologizado), nos da impulso para soportar -y hacer de soporte- a lo que vino a dejarnos sin muchas explicaciones frente al trastocamiento impensado de las formas que la educación - y de sus modos de escolarización-, sedimentadas por siglos; más allá de que admitamos la existencia de algunos cambios, más o menos evidentes, a lo largo del tiempo.

Educación y coronavirus

Soy formadora de formadores. Muchas veces, con los estudiantes^{iv} hicimos el ejercicio de pensar la escuela e imaginarnos muchos escenarios posibles: cómo serían “las aulas del futuro”, qué objetos escolares “mandaríamos al museo” (por estar obsoletos), cómo sería el rol del docente en el 2040 (año en que ellos mismos ya serían docentes experimentados), etc. La idea era revisar qué cosas hacían que una escuela fuera “una” escuela y qué aspectos, al modificarse, podrían transformarla en otra cosa: íbamos y veníamos por el análisis de la dimensión material, comunicacional, simbólica, cultural e imaginaria de una institución que, aunque cuestionada, fue y es reconocida como irremplazable en la experiencia vital de cualquier ser humano. Sumado a estos ejercicios intelectuales, hace unos pocos años, también comenzó a interesarme la inclusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el aula y la incidencia de los nuevos “entornos tecnoculturales” (Cabello, 2010) en el ámbito escolar y en la relación pedagógica.

Muchas veces, a partir de estas actividades de clase, pude ser testigo de un entusiasmo inusitado por parte de algunos estudiantes ante la posibilidad de poder decidir sobre los objetos que resignarían - o no -, para hacer frente al trabajo escolar. Los más nostálgicos no se sentían interesados por abandonar el clásico pizarrón negro, ni el libro impreso en papel (subrayando que las fotocopias no eran un sustituto), ni el cuaderno de anotaciones, ni la famosa foto luciendo con orgullo el uniforme escolar (sentados detrás de un escritorio, con globo terráqueo incluido), ni el patio de tierra (sede de encuentros y sociabilidad), ni tantos otros objetos y lugares que definían a la escuela en tanto tal. Otros, más osados, se dejaban seducir por escuelas con entornos tecnológicos de avanzada, aun cuando al mirar las fotografías expuestas en clase no pudieran discernir, a primera vista, si se trataba de una agencia comercial, un shopping o una pecera con niños o jóvenes ensimismados en un trabajo individual o, en el mejor de los casos, haciendo tareas grupales en aulas sin límites definidos, iluminadas, coloridas y ordenadas, con equipamientos móviles por doquier. No obstante, en ningún caso, en ningún año, pudimos imaginar o anticipar lo que el COVID-19 nos está haciendo experimentar. La escuela actual, en tiempos de coronavirus y confinamiento, que habita el espacio virtual “total”, no fue incluida, ni por asomo, en ninguna narrativa escolar futurista.

La idea de “total” no necesariamente implica que la escuela actual haya digitalizado por completo su funcionamiento y sus clases. Bien es sabido que existen a disposición otras tecnologías que están complementando el trabajo áulico en contextos de aislamiento social: la televisión, la radio, incluso, materiales y actividades que se hacen llegar a los estudiantes, en soporte papel. Al hablar

de total hago alusión a la situación de trastocamiento forzado y no planeado, que han sufrido los modos de relación escolar habituados a la presencialidad y al rito del encuentro “*in vivo*”, directo y corporal, en un lugar físico definido y en un tiempo sincrónico.

Lo virtual y su expansión totalizante forzó una mutación de los modos de estar en clase, de relacionarse con los otros, de hacerse “alumnos” al amparo de ciertos gestos que a lo largo de siglos de historia (más allá de las transformaciones que fueron sucediendo) definen con bastante claridad qué es una escuela, qué es un alumno, cómo relacionarse con el conocimiento, con los maestros y profesores y con los propios pares. No hay rutina, ni acto de institución reconocido (entrar a un aula física, tomar asistencia, izar la bandera, rendir un examen, hacer la tarea asignada, etc.), ni gestos propios de la escolarización (mirar las carteleras, hablar en los pasillos, jugar en el patio, preguntar al profesor, hablar con el preceptor, etc.) que hayan quedado incólumes frente a estos nuevos modos de educación (más que de escolarización) que debieron estructurarse compulsivamente, en medio de una pandemia que azota el mundo. Como dijo Frigerio (2020)^v la habitualidad organizada fue suspendida por la ausencia de esos gestos que, agrego yo, construyen la comunidad educativa.

Hasta marzo de este año la articulación de políticas, basadas en avances teórico y prácticos, eran parte de la agenda de cualquier institución educativa que pretendiera “ir hacia la virtualidad” bajo modos combinados de enseñanza (mixturando entornos presenciales con entornos digitales). Pero, la planificación progresiva y estratégica de dicha aspiración fue sacudida por una realidad inesperada que nos forzó al confinamiento, al teletrabajo y a la virtualización de la educación, dejándonos al desnudo de categorías explicativas y poniendo más al relieve viejos problemas que la atraviesan: por caso, la desigualdad social y, actualmente, la desigualdad en el acceso a recursos TIC e Internet, de un importante porcentaje de los estudiantes e, incluso, de los maestros y profesores.

Sin embargo, lo que quedó a la vista no fueron sólo las deudas históricas de las políticas públicas, sino que, también, y de modo auspicioso, se actualizaron replanteos de orden pedagógico, sobre la enseñanza y su didáctica, que funcionaban casi como en piloto automático, en algunos niveles de educación más que en otros. El automatismo pedagógico, que resistía algunos cambios, se vio agitado por efectos de una dramática coyuntura sanitaria global y todos quedamos conmovidos ante la alteración intempestiva de la habitualidad institucional y áulica. En este sentido, nos empezamos a ocupar y a conversar (sí, a conversar) acerca de qué cuestiones pedagógicas nos inquietaban en relación con la mudanza de las clases desde el espacio territorial al espacio digital; comenzamos a preguntarnos (sí, a preguntarnos) qué tendríamos que reconsiderar sobre sus

coordinadas, cuando habitamos y nos relacionamos sólo en la virtualidad: ¿cómo enseño sobre un soporte que desconozco o que conozco medianamente? ¿Cómo re direcciono las rutinas que se configuraron en la presencialidad hacia un espacio que elude los artilugios del gobierno del aula y del clásico rol profesoral? De a poco, las preguntas se fueron hilando más fino y comenzamos a revisar y focalizar algunos componentes del sistema didáctico: cómo reorganizar los contenidos del programa, qué resignificar de las finalidades formativas de las materias, cómo evaluar a distancia, cómo obtener evidencia de que los estudiantes están comprendiendo lo que se enseña, cómo relevar sus dudas e inquietudes, cómo hacer para que discutan temas en tiempos asincrónicos, cómo enseñar contenidos de alto nivel de abstracción o que demanden habilidades específicas, qué actividades tienen sentido en un nuevo entorno, etc.

Mostrar el producto de lo que hacemos como profesores (algo que raramente se somete a la mirada externa en el colectivo docente) va formando parte de las actividades que no sostienen ya que las decisiones didácticas en entornos de virtualidad total, demandan, en el marco de la novedad imperante, mucha más reflexión y sistematicidad. La pregunta pedagógica gana protagonismo y, en la inmediatez, fuimos acuñando instructivos y tutoriales varios sobre administración de aulas virtuales y plataformas *meet*. Tenemos que admitir que diseñar una clase con recursos multimediales, aun para los más expertos, requiere de un gran trabajo previo y, no obstante, el agobio de pantallas, el cansancio y el incremento de las horas de trabajo docente, la colaboración entre pares va constituyéndose en una especie de solaz en medio del desconcierto, porque, en esta ocasión, no vale salvarse solo. Ni siquiera se puede.

Evidentemente, no sólo se requiere de buenas voluntades docentes para ligar la “transmisión” de la cultura, con la “comunicación” y las “conexiones”, términos que antes podíamos definir, claramente, por sus diferencias (Bauman, 2003; Debray, 1999); también se necesita de un Estado muy atento que no sólo debe asegurar el reparto de conocimientos socialmente significativos, sino, también de datos móviles y wifi gratuito.

Coronavirus y vínculos pedagógicos

Pasando el primer cimbrón de la pandemia que afecta a la educación, hoy se instalan otras preguntas pedagógicas insoslayables: ¿cómo pienso la enseñanza cuando no dispongo de la mirada (atenta, desconcertada, perpleja, ausente, etc.) del estudiante que me ayuda a revisar mi propio trabajo docente desde los emergentes que se producen en las interacciones directas? ¿Cómo se construyen los vínculos pedagógicos en las mediaciones tecnológicas? ¿Qué gestos harán comunidad en el espacio digital?

Bien sabemos que buena parte de nuestras vidas hoy transcurren en y a través de Internet. Esta evidencia fáctica no vino de la mano del Coronavirus. Las transformaciones tecnológicas, hace tiempo marcan una tendencia en la cultura contemporánea y en los nuevos modos de relacionamiento social. Al respecto, Cabello expresa que: “Las personas participan en redes de sociabilidad compuestas por contactos y ‘amigos’ y encuentran en esas redes oportunidades para expresar opiniones, difundir informaciones e incluso compartir situaciones personales en un escenario que le otorga carácter público -más de lo que se había planteado en otras épocas de la historia” (2018, p.12).

Probablemente en tiempos de coronavirus y de relaciones digitales, los gestos que hagan a la construcción de lo social y de lo común, no sean sólo los habitualizados y consagrados en las prácticas pedagógicas. Tal vez, ahora se sumen otros que perdurarán, aun cuando se vuelva a la presencialidad. El “después” del confinamiento y de la virtualización del lazo educativo navega por territorios inciertos donde sólo caben más conjeturas que pronósticos asertivos. No obstante, habría que empezar a plantearse institucionalmente qué nuevas alternativas introducen las nuevas tecnologías para significar las relaciones humanas en general y para promover el encuentro pedagógico, en particular, sin perjuicio de lo que la presencialidad hacía posible - o no -, en la territorialidad de las aulas.

La autora mencionada al comenzar este apartado afirma que es en el espacio digital donde, cada vez, más personas “desarrollamos diferentes aspectos de nuestra cotidianeidad e interactuamos con otros” (ibídem, p.13); esto es: hacemos transacciones comerciales, buscamos parejas, hacemos amigos, intercambiamos recuerdos, eventos y trabajamos a distancia. Gran parte del quehacer diario de la mayoría de las personas ligadas a la educación se realiza haciendo uso de Internet, en medio de un flujo de relaciones que circulan por las redes, a través de los *mailings*, en las páginas webs, etc. y por las “coordinaciones de cerebros” (Lazzarato, 2006, p.92).

Bien es sabido que sociedad, educación y TIC no son una tríada disonante si no que son parte, desde hace unos cuantos años, de un intenso debate y de prolíficas investigaciones en el campo. No obstante, las posiciones acerca de si es posible el vínculo pedagógico digital o a distancia, sin la presencia de los cuerpos y los gestos propios de la proximidad real, son muy variadas y, en general, sospechan de su viabilidad. Muchos educadores - y personas ligadas a la educación - manifiestan un fuerte disgusto por lo que el trabajo docente, en espacios digitales, le sustrae a lo vincular. Otros opinan que no necesariamente aquél se vería afectado por la falta de contacto directo, siempre y cuando haya momentos de encuentro sincrónico: sea por video llamadas, llamadas telefónicas, chats, etc. Los más optimistas piensan la situación como una oportunidad

para poder aprender, probar y experimentar otros modos de hacer, de relacionarse y de enseñar su disciplina. Pero, en todos los casos, se asume la virtualización total de la educación como una situación tolerable, en tanto no durará para siempre. Los márgenes de tolerancia oscilan y se diferencian, según el nivel de educación que concierne a quien comenta, analiza u opina, tomando para su decir, la propia experiencia o la que viven personas de su entorno^{vi}. A mi criterio, las diferencias entre las opiniones vertidas podrían vincularse con el hecho de que aún nos cuesta admitir, por un lado, que las interacciones digitales, como prácticas socioculturales, existían y se expandieron mucho antes de la pandemia y, por el otro, que la presencia real de los cuerpos en las clases, son la vía privilegiada para establecer un buen vínculo pedagógico entre profesores y estudiantes.

Me pregunto: ¿hay en la educación virtual supresión de los cuerpos? ¿Los cuerpos virtualizados son menos reales? ¿Qué deseamos hacer con la enseñanza cuando no está presente en clase nuestro partenaire-alumno? ¿Cómo se expresan en la virtualidad las emociones que surgen del vínculo directo y vívido entre el docente, los estudiantes y el conocimiento? ¿Qué otros gestos educativos y escolares activan el deseo de seguir enseñando y aprendiendo aun cuando estamos a distancia?

Por caso, Cabello (2018) expresa que “Hay un yo post moderno que trasciende el cuerpo” (p.41) y más adelante sostiene que “Lo que cambia la tecnología es el significado de la presencia” (p.48). Enguix y Arvedol (2009), citados por la misma autora, afirman que “(...) no hay des-corporalización en la mediación tecnológica sino re-corporalización; una representación del cuerpo a través de distintos lenguajes y recursos: fotografías, íconos, dibujos” (cabello, 2018, p.48).

En relación a lo expresado por estos autores, habría que revisar si ciertos hábitos y ciertos gestos educativos y escolares propios de la presencialidad no gozan, hoy, de una excesiva idealización. Tal vez, su falta nos hace sobrevalorar lo que, tendríamos que reconocer, muchas veces, fue motivo de malestares, desencuentros, agobios y ausencias (a las instituciones y a las clases). Malestares que, bajo la denominación de patologías diferentes (por caso, fobia institucional, *burnout* docente) producen lo contrario a lo que muchos educadores proclaman: querer irse de la escuela, en lugar de querer estar en ella.

Habría que reconocer que el vínculo pedagógico que propone la presencialidad, antes y ahora, no activa sólo emociones amorosas si no, también, otras como la hostilidad, el rechazo, el desprecio, etc. (por parte de docentes y estudiantes). Ni el proclamado afecto docente es natural, ni el vínculo entre profesores y estudiantes, en la territorialidad del aula, es siempre el ideal. Es

claro que, desde hace tiempo, antes de esta pandemia y de otros hechos que han afectado a la educación, sus formas de organización (más allá de las dinámicas particulares), ameritan profundas revisiones y algunos cambios necesarios.

Volviendo a las preguntas formuladas en este apartado, sobre las que no tengo respuestas por el momento, cabría problematizar en los diferentes ámbitos educativos, lo que había “antes” de la pandemia, lo que ésta nos está haciendo sentir y pensar en el “presente”, y los posibles modos de actuación, a “futuro”. El enlazamiento crítico de los tiempos de la experiencia que nos atraviesa, de modo transitorio pero inédito, podría acercarnos hacia otros caminos para pensar la enseñanza y los modos de vinculación pedagógica.

Mi sugerencia, por ahora, es permanecer en un tiempo suspendido, proclive a la observación y reflexión constante de la “deriva” (deriva como desvío, pero también, como origen) de la experiencia educativa actual porque, tal vez (hay muchos “tal vez” inevitables en este escrito) la contemplación y el extrañamiento nos muna de un poco de lucidez para pensar e ilusionarnos con otro mundo posible “porque éste no es el último” (Mèlich, 2005).

Y otro mundo será posible, siempre y cuando, el deseo de educar no ceda y se ofrezca como resistencia efectiva a los embates del presente, traccionando hacia alternativas más abiertas y diversas, cuando pretendamos recuperar la vida “normal”.

Bibliografía:

Bauman, Z. (2003) Amor líquido. Sobre la fragilidad de los vínculos humanos. Editorial: Ediciones Paidós.

Debray, R. (1999) Transmitir. Ediciones Manantial.

Cabello, R. (2010) Pliegues en la Tecnocultura, en Question, Revista especializada en Periodismo y Comunicación. Vol 1. N°28. ISSN 1669-6581.

_____ (2018) “20 minutos en el futuro. Distancias y relaciones interpersonales en el espacio digital”, Pormeteo Libros.

Larrosa, J. (S/D) Experiencia (y alteridad) en educación. Disponible en:

http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf (última vista 07/05/20).

----- (2006) Sobre la experiencia y sus lenguajes. Ponencia presentada, Publicada en el Ministerio de Educación, Argentina. Disponible en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf> (última vista 07/05/20).

Lazzarato, M. (2006) Políticas del acontecimiento. (P. E. Rodríguez, Trad.) Buenos Aires: Tinta Limón.

Mèlich, J.C (2005) Antropología de la situación, clase curso de postgrado Experiencia y Alteridad en educación. FLACSO. Argentina

Recibido marzo de 2020
Evaluado mayo de 2020

LA CONSTITUCIÓN DE LOS SUJETOS PEDAGÓGICOS EN FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES DE LOS AÑOS

90. UN ANÁLISIS GENEALÓGICO^{vi}

Carlos Alberto Lucero^{vi}

RESUMEN: Los profundos cambios económicos, políticos, sociales, culturales, ocurridos en la década de los 90 con la implementación de políticas neoliberales, han tenido un fuerte impacto en los sistemas educativos y por ende en la formación de determinado tipo de discursos y sujetos pedagógicos en los diversos dispositivos educativos. Cabe destacar que estas políticas implementaron un programa de ajuste estructural orientado por las exigencias de los organismos internacionales, que propugnaban la descentralización de los sistemas escolares, el desfinanciamiento de la educación pública, la flexibilización de la contratación docente, y la consecuente pérdida de la función primordial del dispositivo pedagógico escolar como espacio de libertad y constitución de nuevas formas de subjetividad. El análisis genealógico implica indagar en las prácticas educativas que se fueron conformando al interior de dispositivos que tuvieron la función de responder a una urgencia en un determinado momento histórico. En la actualidad, más que nunca, llevar la obra de Michel Foucault al campo pedagógico, no sólo es un hecho importante, sino que es también una forma de confrontar la validez de su pensamiento con las urgencias del presente.

Palabras claves: Genealogía – Neoliberalismo – Dispositivo – Sujetos Pedagógicos – Subjetividad

ABSTRACT: The profound economic, political, social and cultural changes taking place in the 1990s with the implementation of neoliberal policies have had a strong impact on educational systems and hence on the formulation of certain types of discourses and pedagogical subjects in the different educational devices. There should be noted that these policies have implemented a program of structural adjustment guided by the demands of international organizations, which advocated the decentralization of school systems, the underfunding of public education, the flexibility of teacher hiring, and the consequent loss of the prime function of the school pedagogical device -as a space for freedom and the constitution of new instances of subjectivity.

This genealogical analysis implies inquiring into educational practices which were gradually conformed within devices having the function of responding to an emergency at a certain historical moment. Nowadays, more than ever, taking Michel Foucault's work to the pedagogical field is not only an important fact, but also a way of contrasting the validity of his thought with the urgencies of the present time.

Key words: Genealogy - Neoliberalism - Device - Pedagogical Subjects - Subjectivity

Introducción

Este trabajo surge en el marco del Doctorado en Educación cuyo tema es: “La constitución del sujeto de la educación en la Pedagogía Latinoamericana actual a partir de los usos de la perspectiva histórica-filosófica de Michel Foucault”. Investigar los dispositivos institucionales donde se van interrelacionando las prácticas pedagógicas, permite visibilizar las relaciones de poder y saber entre los sujetos insertos en sus propias prácticas institucionales y los modos en que éstas operan y se despliegan en el campo de la educación.

Analizar unos regímenes de prácticas discursivas y no discursivas implica poder entender los dispositivos pedagógicos que conformaron los procesos de escolarización que fueron constituyendo el aparato educativo, configurando determinando tipo de sujetos pedagógicos.

Los profundos cambios económicos, políticos, sociales, culturales, ocurridos en Argentina en la década de los 90’ tuvieron un fuerte impacto en el sistema educativo en todos sus niveles, y por ende en la formación pedagógica de las futuras generaciones. Los lineamientos educativos imperantes en esa época, generaron una crisis como consecuencia de políticas neoliberales cuyo período de mayor auge fue durante el gobierno de Carlos Saúl Menem, llevando a la decadencia de la educación en todas sus dimensiones.

Poder intentar un análisis genealógico desde la perspectiva foucaultiana nos permite visibilizar los dispositivos que se desplegaron en la reforma neoliberal, constituyendo un determinado tipo de sujeto pedagógico en la formación universitaria y en sus propias prácticas efectivas en el Sistema Educativo Provincial (S.E.P.).

La formación de formadores en la Universidad Nacional de San Luis en la década del ’90

Mi experiencia en el campo de la educación, como sujeto formador en diversos niveles del S.E.P. me permitieron plantear y al mismo tiempo reflexionar sobre diversos interrogantes en torno a los dispositivos pedagógicos que fueron conformando mi propia

subjetividad en mi formación universitaria y en las prácticas efectivas como docente formador.

Intentar realizar un análisis genealógico sobre esta problemática implica preguntarse por dos cuestiones centrales: ¿Qué dispositivos institucionales fueron constituyendo mi propia subjetividad en formación en la Universidad Nacional de San Luis en la década del '90?, ¿Cómo operaron esos dispositivos en las prácticas pedagógicas efectivas en el S.E.P., ¿Se fueron dando las condiciones de posibilidad que permitieran promover nuevas experiencias de sí para poder arribar a diferentes modos de afección con el otro?...

Poder utilizar las herramientas brindadas por Michel Foucault en torno a la cuestión de la ética como cuidado de sí y del otro en la práctica pedagógica, nos permite visibilizar los usos del poder de los diversos sujetos pedagógicos en una determinada práctica. Por **sujetos pedagógicos**, entiendo aquellos sujetos que se constituyen, operan, actúan, se desenvuelven en los diversos niveles de una institución escolar, o cualquier otro aparato educativo donde se despliegan las prácticas pedagógicas y prácticas de la enseñanza. Estos sujetos se configuran en un entramado de relaciones de poder y saber, prácticas de conocimientos, normativas, disposiciones arquitectónicas, recursos tecnológicos, programas, proyectos, vínculos, aparatos de control y vigilancia, vida cotidiana, entre otros dispositivos que van conformando las prácticas discursivas y no discursivas de un dispositivo educativo.

Se torna de suma importancia precisar que se entiende por **dispositivo**, categoría fundamental para entender la emergencia de las prácticas de formación en un período determinado y los intersticios por los cuales las mismas van produciendo saberes y sujetos pedagógicos. Siguiendo a Foucault (1991) entendemos por dispositivo lo siguiente:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es

precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad... En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie –digamos– de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante... (pp.128 y 129)

Se puede apreciar que un dispositivo constituye una red compleja de elementos heterogéneos que operan en un momento histórico determinado. Esta trama de elementos hace del dispositivo un aparato cuya naturaleza es esencialmente estratégica. Esto permite hablar de las relaciones de poder y saber que se desencadenan al interior del mismo, produciendo vínculos entre los sujetos, reglamentos, proyectos, actuaciones, gestos, decisiones, estilos de gestión, culturas institucionales y culturas profesionales. Al respecto Guyot, Marincevic y Luppi (1992) plantean:

Los elementos heterogéneos del dispositivo los constituyen dos tipos de prácticas, entendidas como “prácticas discursivas” y “prácticas no discursivas”. Las primeras consisten en lo teórico, lo dicho, las razones que se dan, los proyectos. Las segundas, en cambio, se refieren a los hechos, las reglas que se imponen, las evidencias, “la institución”, esto es, “lo social no discursivo”. Estas prácticas, que se encuentran profundamente imbricadas entre sí, producen efectos de veridicción (lo por saber) y efectos de jurisdicción (lo por hacer), esto es, una articulación de efectos de saber y de poder. (p.50)

En el entrecruzamiento constante de estas prácticas se desencadenan relaciones de poder que operan globalmente sobre los diferentes sujetos produciendo determinado tipo de relaciones intersubjetivas y actividades institucionales que tienen por finalidad alcanzar una meta o conseguir un determinado objetivo. Esta meta se relaciona con la visión y misión que se plantea un proyecto de gestión de una institución determinada. En la trama permanente de las relaciones de poder y saber el dispositivo opera revistiéndose de características específicas en un momento histórico, político, económico y social determinado. En este sentido, el poder opera en cada vínculo establecido, en cada sujeto

de forma particular, lo que va conformando los diferentes trayectos de formación por los que atraviesan los alumnos durante el proceso de la formación docente.

Durante ese momento histórico-político se implementaron diversas reformas en el sistema educativo bajo un programa de achicamiento del Estado en materia de educación direccionado por los organismos internacionales, reduciendo el nivel de la educación a un mero criterio de medición, cuantificación, producción y jerarquización de las instituciones escolares. En este contexto se implementaron disposiciones legales educativas dentro de las cuales la Ley Federal de Educación N° 24.195 dictada en 1993 y la Ley de Educación Superior N° 24.521 en el año 1995, fueron los dispositivos normativos que atravesaron la subjetividad de los diversos sujetos pedagógicos en la universidad.

Los organismos internacionales entre ellos: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el BID y la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe creada el 25 de febrero de 1948), jugaron un papel fundamental en el momento de ejercer influencia sobre las políticas educativas implementadas en Argentina en los siguientes aspectos: financiamiento, diseños curriculares, prácticas pedagógicas, cierre y creación de carreras, líneas de investigación, capacitación y evaluación de las instituciones escolares, vínculos pedagógicos, evaluación de los aprendizajes, entre otros dispositivos que constituyeron el Sistema Educativo en todos sus niveles. Foucault destaca en el Nacimiento de la Biopolítica cómo este neoliberalismo se hizo extensivo a otras esferas de la vida como los procesos relativos a la mortalidad, natalidad, longevidad, epidemias, es decir, a fenómenos relativos a la salud de la población y el control de la misma. Desde esta perspectiva el neoliberalismo implicó trascender las fronteras de lo estrictamente económico para abarcar otras esferas sociales produciendo el control y la sumisión de los sujetos a una lógica estrictamente del mercado. Esta lógica del mercado cuantifica los sujetos reduciendo a los mismos a un mero criterio de producción que va más allá de lo estrictamente pedagógico, es decir, se instala en la vida misma de los sujetos y en los cuerpos como forma de control. Foucault (2007) destaca:

En primer término, la generalización de la forma económica del mercado, más allá de los intercambios monetarios, funciona en el neoliberalismo norteamericano como principio de inteligibilidad, principio de desciframiento de

las relaciones sociales y los comportamientos individuales. Esto significa que el análisis en términos de economía de mercado o, en otras palabras, de oferta y demanda, servirá como esquema capaz de aplicarse a ámbitos no económicos... (p.280)

El sujeto universitario en formación estuvo atravesado por diferentes dispositivos entre los que se pueden mencionar: atomización del conocimiento en diversas cátedras, creación de carreras de acuerdo a las necesidades del sistema, porcentajes de alumnos que ingresan y porcentajes de alumnos que finalizan, precarias condiciones arquitectónicas, falta de recursos debido al bajo presupuesto económico para financiar políticas institucionales, prácticas discursivas críticas al modelo pedagógico imperante, régimen de concursos basados en una rígida cultura meritocrática, entre otros dispositivos.

La lógica económica del mercado determinó la organización del sistema educativo en todos sus niveles. Saberes atravesados por un discurso economicista que se caracterizó por el individualismo, la competitividad, y la desigualdad dimensiones que requiere una sociedad de consumo, fueron los dispositivos que operaron en el sistema universitario y demás instituciones educativas.

La Ley Federal de Educación (1993) en el artículo 22 capítulo V en los apartados b) y d) en relación a la Educación Superior destaca:

“Son funciones de las Universidades:

b) Desarrollar el conocimiento en el más alto nivel con sentido crítico, creativo e interdisciplinario, estimulando la permanente búsqueda de la verdad.

d) Estimular una sistemática reflexión intelectual y el estudio de la cultura y la realidad Nacional, Latinoamericana y Universal.” (p. 6)

En relación al apartado b), si bien nuestra formación universitaria estuvo atravesada por discursos críticos al modelo imperante en esa época, nuestras prácticas recientes en el nivel medio y terciario se hicieron efectivas en dispositivos neoliberales donde los espacios de resistencia se consolidaron en cursos de capacitación dictados y en las propias prácticas pedagógicas áulicas. Las políticas educativas predominantes ejercían un abuso de poder reflejado en diferentes normativas: leyes, decretos, resoluciones,

reglamentaciones, condicionando las prácticas de los docentes y por consiguiente la formación de los alumnos del S.E.P.

El trabajo interdisciplinario no atravesó mis prácticas pedagógicas de ese momento histórico, por dos cuestiones centrales: por un lado la universidad no generó las condiciones para esta modalidad de trabajo, cada cátedra tenía su dispositivo de enseñanza que si bien había intercambios entre los discursos de los profesores, no se concretó una cultura pedagógica que implique un trabajo en equipo. Por otro lado, implementar esta práctica de enseñanza en las escuelas del nivel medio y en los institutos de nivel terciario tuvo inconvenientes debido a que la modalidad del S.E.P. no propició las condiciones de posibilidad para poder trabajar interdisciplinariamente. Desde el discurso y la práctica efectiva se había instalado la atomización de los conocimientos en los diferentes niveles atravesados por una cultura de trabajo individualista o balcanizada.

Las experiencias innovadoras a través de equipos interdisciplinarios son una interesante propuesta que pueden culminar con la innovación institucional, es decir, lograr cambiar los ejes fundantes de la cultura institucional, para poder crear las condiciones que requieren las culturas de trabajo colaborativas como lo exige la educación actual.

En relación al punto d) la reflexión intelectual como dispositivo tuvo su lugar en diversos cursos de capacitación dictados a los docentes del sistema, y la formación permanente a través de cursos realizados en el espacio universitario. Quizás también pudo generarse la reflexión intelectual en determinados espacios curriculares. El espacio donde mayor resistencia tuvo la reflexión intelectual fue en el nivel medio, donde el mismo se desarticuló no sólo en su estructura, sino también en su funcionalidad.

Las herramientas brindadas por Michel Foucault permiten dar cuenta de cómo los sujetos se constituyen bajo determinadas condiciones históricas de posibilidad, donde los mismos se van conformando en el entramado de líneas de poder y saber que atraviesan cada dispositivo en el que se encuentran insertos. El análisis genealógico intenta indagar en las prácticas educativas que se fueron conformando al interior de dispositivos que tuvieron la función de responder a una urgencia en un determinado momento histórico. Novillo (2010) afirma:

El método genealógico exige así un trabajo paciente de documentación, de búsqueda, acumulación y examen de materiales escritos o dichos. Pero estos materiales los busca el genealogista allí donde menos se los espera, en “bajos fondos”, en márgenes, en lo dicho cotidianamente. Los busca y encuentra en ámbitos heterogéneos y dispersos, es decir, en los múltiples y diferentes escenarios posibles de aparición del acontecimiento. (pp. 11 y 12)

La ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) contempló en el artículo 19 los objetivos de la formación docente. En el inciso c) dicha ley plantea: “formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático” (p.3). Este es un aspecto crucial para el ejercicio de sus funciones como docente donde la participación genera un fuerte compromiso con la tarea educadora. Lamentablemente las políticas educativas han dado escaso lugar a la participación de los docentes en la revisión y análisis de determinadas leyes educativas. Continuando con la misma ley (1993) el inciso d) explicita: “fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora” (p. 3). ¿Qué dispositivos implementaron las políticas educativas de ese momento histórico para fomentar el sentido responsable del ejercicio de la docencia?, ¿Desde qué posición estratégica se habla del respeto por la tarea educadora?...

El nuevo modelo político educativo impuso criterios empresariales que permitieron medir y cuantificar el rendimiento pedagógico de las diferentes instituciones escolares que conforman el sistema educativo. Así, algunos términos básicos de la gestión empresarial como lo son: productividad, calidad, rendimiento, eficiencia, recursos, entre otros, formaron parte del lenguaje común de políticos, técnicos en educación y docentes del sistema. El concepto de rendimiento que por lo general se identifica con el de productividad se incorporó al contexto educativo con una significativa carga cuantitativa respondiendo a la lógica del mercado empresarial.

Desde esta perspectiva histórica-política, la conformación de una nueva subjetividad pedagógica estuvo atravesada por diversas prácticas discursivas y no discursivas cristalizando el poder disciplinario en dispositivos tales como: descentralización de los sistemas escolares, la transferencia de los servicios al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública, la flexibilización de la

contratación docente, el vaciamiento de contenidos y la consecuente pérdida de la función primordial de la escuela, poniendo en cuestionamiento la actividad misma del docente y su propia autoridad, escasos recursos económicos para perfeccionarse; ausencia de materiales didácticos reflejado en precarias bibliotecas escolares; condiciones edilicias desfavorables, falta de creación de cargos docentes; superpoblación de alumnos en el salón de clase; magros salarios; ausencia de gabinetes psicopedagógicos; progresiva precarización del trabajo docente a través del sistema de contratos generando un sentimiento de incertidumbre permanente, atentando contra los derechos básicos del trabajador, entre otros.

En el entramado de estos dispositivos se fueron constituyendo y modificando la subjetividad de los diversos sujetos pedagógicos que operaron en la formación docente universitaria, generando nuevas prácticas discursivas y no discursivas. En este sentido, precisar la categoría de subjetividad es fundamental para poder hablar de aquellos aspectos, elementos, dimensiones que van conformando los dispositivos de formación. La categoría de subjetividad remite a la propia interioridad de cada sujeto que se va construyendo y modificando en las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, con el otro, y con el entorno social en general. La misma se conforma en diferentes contextos, donde se producen procesos de análisis, modos de reflexión, prácticas discursivas y no discursivas, formas de actuar y de sentir que se ven reflejados en las diferentes emociones que cada sujeto evidencia en determinados espacios institucionales, donde opera cotidianamente. En este sentido, la subjetividad aparece ligada al recorrido que realizan los alumnos por los distintos dispositivos institucionales, en un entramado social más amplio en el cual los mismos se desarrollan y despliegan sus prácticas cotidianas.

Foucault (1982) hace referencia a la problemática de la subjetividad cuando analiza el concepto de *épiméleia heatou*, en el texto: “La hermenéutica del sujeto”. En relación a este concepto el autor manifiesta que hay que tener presente lo siguiente:

–En primer lugar, el tema de una actitud general, una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, realizar acciones, tener relaciones con el prójimo. La *épiméleia heatou* es una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo.

–En segundo lugar, la épiméleia heatou es también una manera determinada de atención, de mirada. Preocuparse por sí mismo implica convertir la mirada y llevarla del exterior al...iba decir “interior”. Dejemos de lado esa palabra (tengan en cuenta que plantea una multitud de problemas) y digamos simplemente que hay que trasladar la mirada, desde el exterior, los otros, el mundo, etcétera, hacia “uno mismo”. La inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento...

–En tercer lugar, la noción de épiméleia no designa simplemente esa actitud general o forma de atención volcada hacia uno mismo. La épiméleia también designa, siempre, una serie de acciones, acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura. (pp.28 y 29)

Este concepto posee un significado profundo que implica el cuidado del propio yo, sin descuidar la preocupación por los otros. Designa un determinado modo de actuar, una actitud reflexiva sobre uno mismo hasta lograr una cierta transformación. Ocuparse permanentemente de uno mismo, es vivir con uno mismo, aprender, disfrutar de uno mismo, para luego ir al encuentro con aquellos que nos rodean. Foucault (1982):

Por último, con esta noción de épiméleia heatou tenemos todo un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión, prácticas que hacen de ella una especie de fenómeno extremadamente importante, no sólo en la historia de las representaciones, no sólo en la historia de las ideas o las teorías, sino en la historia misma de la subjetividad o, si lo prefieren, en la historia de las prácticas de la subjetividad. (p.29)

Desde esta concepción los dispositivos que implican la formación universitaria deberían generar prácticas que impliquen un cierto tipo de relación del docente formador consigo mismo, y con los alumnos en formación. Este cuidado de sí plantea una nueva manera de pensar y desarrollar las prácticas de formación, desde una mirada profunda sobre el sujeto en formación, cuestionando las certezas, develando lo oculto, poniendo en tela de juicio lo recibido, y dejando lugar a la pregunta en cada acontecimiento como una manera de cuestionar todo lo recibido durante el proceso de formación docente. En

relación a estos nuevos desarrollos acerca del sujeto y de la subjetividad, Guyot (2011) plantea:

Aquí es donde cabe señalar el “efecto Foucault” en las investigaciones educativas como campo de irrupción de un acontecimiento que hizo girar la cuestión de la educación desde los aspectos epistemológicos, históricos, curriculares, hasta las prácticas efectivas en los microespacios de enseñanza en sus particulares condiciones de posibilidad. Fue posible hacer visibles nuevas formas de la relación del sujeto con el poder y el saber, esto es el dispositivo, y al mismo tiempo, nuevas formas de producción de conocimientos y subjetividades que permiten vislumbrar los modos de afección del sujeto por una peculiar forma de poder y de saber: el conocimiento y el cuidado de sí a través del cual se deviene un sujeto moral. (pp.137 y 138)

Indudablemente los sujetos en formación aparecen como el resultado de la articulación entre los diferentes discursos, saberes, poderes y las prácticas institucionalizadas que influyen en un momento histórico y político determinado. Es interesante destacar que todos los sujetos que se encuentran dentro de un dispositivo de formación, están en situación de poder ya sea como rector, como profesor, como coordinador, como alumno, entre otros. Se puede decir entonces, que somos atravesados por redes de poder, en la que se van generando diferentes procesos de visibilidad, de enunciación, de narración y de juicio.

El alumno en su formación se encuentra en un entramado de discursos (éticos, filosóficos, económicos, políticos, pedagógicos, didácticos, morales, etc.), donde va constituyendo su propia subjetividad en el interior de dispositivos institucionales. Dentro de estos dispositivos cada sujeto es blanco de impacto de relaciones de poder y saber, de prácticas discursivas y no discursivas que conforman la institución misma. En palabras de Guyot (2011):

La experiencia de la educación y específicamente de la escolarización como estructura constructiva de los procesos de subjetivación y enclave de la temporalidad en sus tres dimensiones, despliega el aparato de las prácticas de la vida cotidiana como el ámbito existencial en el que los individuos concretos, en su particularidad, se van constituyendo en el juego de las sujeciones, desde los

discursos a las prácticas no discursivas, y en los riesgos de las luchas a que los lanza el deseo de libertad. Nos hallamos frente a una radicalización de la pregunta acerca de la educación cuando la planteamos en el orden de los procesos de subjetivación, de la producción de sujetos y subjetividades, es decir en lo inevitable de nuestra finitud e historicidad. De ahí la exigencia de una interpelación acerca de lo que somos, lo que hemos sido y de lo que podemos

ser. Esta fue la tarea que se propuso Foucault: diagnosticar el presente (“¿qué somos hoy?”), pero apuntando a otra cosa (“¿cómo cambiar la vida, la existencia?”). La pregunta acerca de cómo hemos llegado a ser lo que somos, nos pone tras la pista de nuestra constitución como sujetos en la compleja trama de los dispositivos, esto es de los juegos de poder-saber. (p.138)

Por lo tanto, cada uno de los dispositivos pedagógicos institucionales conforman espacios donde se constituyen y modifican las diferentes subjetividades, en una constante interrelación entre sujetos, saberes y poderes que forman parte del proceso de formación. Desde esta perspectiva los procesos de formación son espacios de posibilidades para el desenvolvimiento del sujeto y la mejora del mismo. Espacios donde se puedan generar constantemente nuevas formas de pensar, de decir, de ver y operar de cada sujeto en relación a la posición que ocupa en el dispositivo de formación. La problemática de la subjetividad permite entender ciertos pensamientos, gestos, prácticas, discursos, de los sujetos en el recorrido de su formación y la posibilidad de transformarse a sí mismos generando constantemente nuevas prácticas pedagógicas.

Las políticas educativas neoliberales implicaron entre otros aspectos: la privatización de diversos servicios, la evaluación del sistema educativo a través de políticas implementadas por los organismos internacionales, la desarticulación del sistema educativo nacional producto de las diversas interpretaciones en la implementación de la Ley Federal de Educación en las diversas provincias, ruptura de los años iniciales del secundario, cierre de las diversas opciones de enseñanza técnica, descalificación profesional de los profesores de enseñanza media permitiéndoles insertarse en materias que no estaban capacitados para dictar, falta de preparación pedagógica de los directores de primaria para supervisar prácticas pedagógicas del tercer ciclo, entre otras cuestiones. Las pruebas estandarizadas de evaluación de calidad como

dispositivo de medición del aprendizaje de los alumnos, fue clave al momento de establecer jerarquías institucionales en las diversas provincias. Como claramente lo destaca Gentili (2007):

Así, a partir de la década de los noventa, la calidad de la educación terminó restringida a la implementación de una serie de estrategias orientadas a cuantificar la productividad escolar en los diferentes niveles del sistema, promoviendo rankings institucionales que permiten, en apariencia, mapear la jerarquía de las escuelas en virtud de los resultados de las pruebas aplicadas a la población estudiantil. Calidad y medición de los aprendizajes se convirtieron en sinónimos indiferenciados, en el contexto de una política educativa sumergida en la vorágine tecnocrática dictada por los organismos internacionales. (pp. 83 y 84)

Esta problemática de la evaluación de la calidad de los aprendizajes es un dispositivo complejo propio de esta década que se restringió a unos resultados cuantitativos a través de la implementación de pruebas estandarizadas que desconocían las particularidades de cada región. Esta cuestión de la evaluación también aparece plasmada en la Ley Federal de Educación (1993) en el artículo 53 inciso k) “Evaluar el funcionamiento del sistema educativo en todas las jurisdicciones, niveles, ciclos y regímenes especiales, a partir del diseño de un sistema de evaluación y control periódico de la calidad, concertado en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación” (p.6). Resulta oportuno evaluar el funcionamiento del sistema educativo en todas las jurisdicciones y niveles, pero con la responsable participación de los docentes involucrados en el sistema, ya que son ellos mismos los que conocen la realidad de sus instituciones y el contexto donde realizan su tarea profesional.

En relación al proceso de formación del docente la mencionada ley en su artículo 66° inciso d) plantea: “La implementación de programas de formación y actualización para la docencia que faciliten su adaptación a las necesidades de la nueva estructura” (p. 9). Esta política de formación y actualización para los docentes, debería ser permanente y acorde a las necesidades de cada época para que cada docente pueda repensar sus propias prácticas, y de ese modo vincularse de otro modo con el otro, sin el cual no hay prácticas de enseñanza que logren aprendizajes significativos. A partir de este dispositivo

de capacitación se puede generar en los docentes formadores una línea de fuga de las políticas implementadas.

Los cambios producidos en todo el S.E.P. tuvieron su impacto en la universidad configurando dispositivos donde se pusieron en juego relaciones de poder y saber. En relación a la Ley de Educación Superior Puiggrós (2003) destaca:

“...organiza un sistema que incluye la educación universitaria y terciaria no universitaria, tal como se había hecho en las grandes universidades occidentales en la década del 70. Establece la obligación del Estado de planificar, imprimir y financiar la educación superior, así como sus atribuciones de aprobación y supervisión de las instituciones privadas del nivel...” (pp.189 y 190)

Parafraseando a Foucault, la institución formadora no excluye a los sujetos, sino que los liga a un aparato de producción del saber, que luego les permite insertarse en el mercado laboral. En este sentido, la universidad aparece como un dispositivo académico de formación de sujetos atravesados por relaciones de poder y saber. En este contexto, la formación de los profesores en la universidad se fue complejizando a través de diferentes discursos provenientes de diversas cátedras que conformaban el Profesorado en Ciencias de la Educación. Susana Vior (2008) expresa la intención de la Ley de Educación Superior como instrumento del Estado en esa época:

Desde nuestra perspectiva, esta ley no tuvo la intención de lograr una mejora efectiva de la educación superior, sino limitar la autonomía de las universidades nacionales, reconocer mayores derechos a las universidades privadas y, fundamentalmente, introducir la posibilidad de restricciones para el ingreso de los estudiantes y el arancelamiento de los estudios, tal como se “recomendara” en diferentes documentos del Banco Mundial. (p.69)

Visibilizar prácticas discursivas y no discursivas nos permite indagar en los diferentes dispositivos que conformaron el nivel medio y superior y las tensiones que se establecieron entre profesionales recibidos en esa época y sus propias prácticas efectivas

Tensiones entre la formación recibida y las prácticas pedagógicas efectivas

A partir de 1996 se inicia en la Provincia de San Luis, un proceso de transformación de la Formación Docente Inicial, lo que implicó el cierre del nivel

terciario. En este período de transición se concretan dos nuevos dispositivos de formación, los Institutos de Formación Docente Continua, uno con sede en la Provincia de San Luis y otro en Villa Mercedes. Los mismos fueron creados por el Ministerio de Gobierno y Educación de la provincia de San Luis mediante el Decreto 3119 (1999) del

Ministerio de Gobierno y Educación. El mismo decreta en su artículo 1°:

Crear dos Institutos de Formación Docente Continua con sede en la Ciudad de San Luis y en la Ciudad de Villa Mercedes, respectivamente” (Decreto N° 3119 –MgyE, 1999, P. 2). Y en su artículo 2° establece lo siguiente: “Establecer que los Institutos de Formación Docente Continua cumplan tres funciones fundamentales y articuladas entre sí: 1. Formación Docente Inicial, 2. Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente y 3. Promoción, Investigación y Desarrollo de la Educación. (p. 2)

El cierre de los institutos terciarios fue bastante complejo y traumático para los docentes y directores que se encontraban ejerciendo su profesión en ese momento. Los docentes fueron reubicados en otras instituciones educativas y en niveles diferentes, lo que implicó complicaciones en relación al dictado de los espacios curriculares, ya que muchos de ellos terminaron dando clase en el nivel EGB 3 o Polimodal en materias que no eran afines a su título de grado. ¿No hubiese sido conveniente primero capacitar a los docentes antes de crear un nuevo espacio curricular? En el caso de los directivos, los mismos fueron reubicados en centros educativos en diferentes espacios curriculares o asesorías pedagógicas dependiendo de su título de grado y las necesidades de cada institución.

En ese momento los cargos de los directivos eran interinos, tal situación de revista laboral llevó a que los mismos perdieran sus cargos y fueran reubicados en otra función. Una directora del Profesorado en Educación Primaria N° 4 “*Ministro Luis Roberto Barroso*” de la Localidad de Justo Daract, cuya gestión correspondía al año 1989 manifestó lo siguiente ante la pregunta ¿Cómo vivió el proceso de cierre definitivo del terciario donde fue directora en ese momento?:

La decisión política de cerrar los Institutos Terciarios fue muy traumática. Como directora me tocó vivir una situación compleja, con docentes angustiados por sus horas y no saber qué iba a suceder. Quizás se podría haber capacitado a los

docentes que se encontraban en el nivel terciario y de ese modo poder concursar en los cargos que se fueron creando en los nuevos Institutos de Formación Docente Continua. Lo lamentable de esta situación es que esos docentes fueron reubicados en horas que correspondían a otro nivel (EGB 3 o Polimodal) y en espacios curriculares que en muchas ocasiones no se correspondía con la formación de base que esos docentes poseían (Directora del Profesorado en Educación Primaria N° 4 “Ministro Luis Roberto Barroso”, Justo Daract, Provincia de San Luis).

La política educativa implementada desde el gobierno provincial no dejó margen a la participación efectiva de los mismos, afectando seriamente la situación laboral de cada uno de ellos. En relación a este tema la autora Corti (2013) señala: “Tal como explica Brovelli, estos cambios se hicieron sin la participación de los docentes y el desconcierto en la comunidad educadora fue alta lo que generó movimientos en contra de la reforma que no fue considerada una mejora, sino una política de desmantelamiento” (p.7).

En este sentido, la formación docente es producto de luchas y confrontaciones históricas, políticas, económicas, sociales, en las cuales se fue imponiendo la hegemonía de un paradigma determinado en la formación docente, generando un tipo de profesional en función de las necesidades del sistema. Es crucial pensar la formación docente como un dispositivo complejo, donde intervienen discursos desde lo político-económico, ideológico, cultural, religioso y social, materializándose en las instituciones formadoras.

Ante esta situación me pregunto: ¿Cómo operaron aquellos sujetos en el S.E.P. que fueron formados en la universidad bajo prácticas discursivas críticas al modelo neoliberal imperante en esa época? Este proceso generó un malestar docente y contradicciones de los profesionales que recién terminaban sus estudios universitarios y se insertaban en un mundo laboral claramente diferente al dispositivo institucional universitario, donde el sistema educativo cristalizó prácticas neoliberales configurando dispositivos cerrados al momento de pensar nuevas prácticas pedagógicas.

En los diferentes sujetos que se formaron en la universidad impactó la crisis pedagógica e institucional que se generó en ese momento histórico-social. Las prácticas imperantes en las instituciones educativas del medio atravesaron la subjetividad de los docentes recientemente formados, donde el espacio de resistencia a las políticas

implementadas fue reducido al microespacio áulico. Medir y cuantificar el rendimiento pedagógico en las diversas instituciones escolares fue uno de los dispositivos utilizados por esta política educativa. Creación y cierre de carreras de acuerdo a las necesidades del sistema, porcentajes de alumnos que ingresan y porcentajes de alumnos que abandonan, asignación diferenciada de puntaje teniendo en cuenta la entidad que lo dictaba, escasos recursos materiales para trabajar en los diversos espacios curriculares, condiciones edilicias inadecuadas dificultando el verdadero trabajo en equipo, bajo presupuesto económico para financiar políticas institucionales, entre otras problemáticas. Esto paulatinamente fue produciendo en diversos niveles educativos la precarización del trabajo docente a través de un sistema de contratos que pusieron en juego la estabilidad laboral del docente, generando nuevas formas de subjetividad y atravesamientos de los cuerpos. Foucault (2007) claramente expresa:

La invisibilidad no es simplemente un hecho que, a raíz de algunas imperfecciones de la inteligencia humana, impide que la gente se dé cuenta de que a sus espaldas hay una mano que dispone o liga lo que cada uno hace por sí mismo. La invisibilidad es absolutamente indispensable. Es una invisibilidad en virtud de la cual ningún agente económico debe ni puede buscar el bien colectivo. Ningún agente económico, pero sin duda hay que ir más lejos. No sólo ningún agente económico, sino ningún agente político. En otras palabras, el mundo de la economía debe ser oscuro y sólo puede serlo para el soberano... (p. 322)

La imposibilidad de promover nuevas prácticas que permitan un pensarse a sí mismo como sujeto formador recientemente recibido se debió a un dispositivo educativo que ofrecía poco margen de resistencia y cambio, ya que los lineamientos a seguir en lo curricular y otras dimensiones institucionales eran decisiones tomadas verticalmente desde el poder central. ¿Qué desafío se le presentó al sujeto formador ante dispositivos institucionales que provocaron la decadencia del sistema educativo, ocasionando el consecuente debilitamiento de la profesión docente?

El desafío fue poder arribar a procesos de autoconocimiento como una línea de fuga para poder pensar otros modos de hacer una pedagógica en un contexto de precariedad laboral y descalificación de lo pedagógico producto de políticas que propiciaron el asistencialismo.

Poder generar un pensamiento reflexivo, con capacidad para transformar cotidianamente las propias prácticas pedagógicas y docentes, fue un desafío que se le presentó al docente inserto en el sistema educativo. ¿Cómo lograr poder cambiar la disposición de la mirada y generar nuevas prácticas de subjetivación en un contexto histórico atravesado por políticas neoliberales?

Los discursos neoliberales junto a las políticas educativas tergiversaron y descalificaron categorías pedagógicas tales como: la enseñanza; el aprendizaje; la evaluación; el saber, los objetivos, las actividades, la relación vincular, entre otros. Desde esta lógica “una escuela de calidad, es una escuela que no posee altos índices de repitencia, deserción, de fracaso escolar sin importar los medios para conseguir este objetivo”. Lamentablemente esto se reduce a criterios numéricos, sin importar el desarrollo de las capacidades de los alumnos que son necesarias para dar continuidad a estudios superiores o simplemente para no ser excluidos de la esfera social. Interrogarse sobre: ¿Qué y a quién enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Para qué se enseña?, ¿Cómo formar sujetos críticos?, no fueron motivo de debate en las políticas educativas de esa época. Como señala Puiggrós (1995) en el texto *Volver a educar*:

Los problemas de ineficiencia de la escuela pública no se solucionan convirtiendo a sus directivos en empresarios, castigando a los docentes o poniendo en riesgo la continuidad de su trabajo. Tales procedimientos atacan los derechos de los trabajadores de la educación en la medida en que no garantizan un piso salarial digno y dejan la calidad de los educadores contratados en manos de los vaivenes del mercado. La tarea del educador requiere de una continuidad, de la acumulación de experiencia, conocimientos sobre el medio social de su escuela, colegio o universidad y familiaridad con la historia de cada institución. (pp. 242 y 243)

En este contexto y desde la perspectiva histórica filosófica no se reconoce a la educación como derecho social, por lo que el Estado se desentiende de la obligación de garantizar su cumplimiento a toda la sociedad. ¿Cuáles fueron las consecuencias de estas políticas neoliberales? Exclusión, fracaso, abandono escolar y social, son algunos de los fenómenos que se visibilizaron en esos años. Esto fue producto de trasladar el peso de lo económico hacia la esfera del “mercado”. La aplicación de políticas de calidad educativa, bajo la lógica del mercado, considera a la educación como un “bien” que se compra y se vende en el mercado. Los que no reciban este “bien” quedan excluidos del mismo.

Desde esta perspectiva, asegurar el óptimo funcionamiento interno y externo del sistema educativo descentralizado implica la existencia de un eficaz mecanismo de información y evaluación del rendimiento escolar en las distintas instituciones. Esto nos habla de la importancia de la evaluación como dispositivo de control dentro de un sistema

educativo. Ahora bien: ¿qué se va evaluar?, ¿quién va evaluar?, ¿cómo se va evaluar?, son algunos de los interrogantes a tener en cuenta al momento de llevar a la práctica este dispositivo. Si lo que interesa solamente es evaluar el resultado final del rendimiento escolar, se cae en un reduccionismo numérico, y al mismo tiempo una mirada empobrecedora de las prácticas pedagógicas. Se puso el interés en la elaboración de gráficos desconectados de la realidad escolar académica, donde sólo aparecieron porcentajes carentes de sentido. Si los porcentajes no se corresponden con lo planificado en las políticas educativas, se ponen en juego una serie de normativas a cumplir por parte de los supervisores, directivos, y docentes, como lo es la elaboración de informes académicos donde se expliciten las razones de los resultados de los alumnos obtenidos en el rendimiento escolar. En este sentido, la evaluación se transforma en un mecanismo de control y sanción. La mirada del fracaso escolar está puesta solamente en el docente y su práctica, olvidando que la repitencia y el abandono escolar trascienden el orden de lo estrictamente pedagógico. Esto generó un desgaste emocional del docente y un sentimiento de malestar, produciendo incertidumbre y agotamiento psicológico en las prácticas pedagógicas que realizaba en su cotidianeidad.

Este reduccionismo de la evaluación en el S.E.P. se contradice con las prácticas evaluativas en la universidad, donde las mismas operaron como dispositivos de trabajo formando parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y creando las condiciones para la formación de sujetos reflexivos, capaces de examinar y reexaminar, regular y modificar constantemente tanto sus propias prácticas en relación a uno mismo como en relación a los otros. Las prácticas discursivas en la universidad en torno a la evaluación se centraron en generar alguna forma de reflexión sobre la misma en la dimensión pedagógica.

Reflexiones finales

El indagar en la emergencia de dispositivos pedagógicos en la década del 90, permitió visibilizar cómo operaron las relaciones de poder y saber en la producción de subjetividad de los sujetos pedagógicos involucrados en la formación profesional en un momento histórico determinado, que tuvo la función de responder a una urgencia educativa.

Hacer visibles prácticas pedagógicas neoliberales es poder ver el juego de relaciones de poder y saber que se dan en un dispositivo institucional articulándose en función de las necesidades del mercado. Estas prácticas fueron constituyendo nuevas formas de atravesamiento de la subjetividad, introduciendo discursos empresariales en cada dispositivo educativo, donde lo cuantitativo configuró los ejes centrales de una educación de “calidad”.

Esta subjetividad pedagógica fue cristalizando las prácticas de los diferentes sujetos pedagógicos en cada lugar del dispositivo escolar. Es decir, un sujeto se constituye

en el entramado de las redes o líneas de un dispositivo educativo transformándose en un sujeto sujetado; pero también puede traspasar los bordes del mismo transformándose en un sujeto cuestionador de las evidencias. Cabe destacar aquí que la conformación de la subjetividad depende de las condiciones de posibilidad que brinde el dispositivo en el que uno se encuentra inserto. La misma estuvo atravesada por fuertes tensiones entre las prácticas discursivas universitarias y los saberes y prácticas que configuraban el S.E.P. donde los sujetos se insertaban. ¿Fue posible en esas condiciones históricas de posibilidad pensar en una pedagogía como práctica de libertad que permita generar nuevas formas de subjetividad?... Este interrogante nos permite indagar si la pedagogía puede ser pensada como un saber parresiasta. Este último concepto el de “parresía”, el maestro cumple un papel central ya que es quien debe despertar en sus discípulos la preocupación por uno mismo, de cuidar de sí, de generar constantemente nuevas prácticas que le sirvan para cuestionar la realidad en la que se encuentra inmerso. En este sentido, Foucault (1987) sostiene que:

La pedagogía es insuficiente. Es preciso ocuparse de uno mismo hasta en el menor detalle y esto no lo puede garantizar la pedagogía; hay que ocuparse de uno mismo durante toda la vida. Los jóvenes deben de prepararse para la edad madura, pero los adultos deben de prepararse para la vejez que es el equivalente de la coronación de la vida. (p.52)

Nuevas subjetividades son posibles si los diversos sujetos pedagógicos generan líneas de fuga al interior de sus propias prácticas docentes. Esto permitirá a los sujetos pedagógicos, arribar a la creación de nuevos dispositivos y generar nuevas prácticas en un ámbito de libertad.

Hoy más que nunca la educación requiere de esos sujetos innovadores, creativos y libres, capaces de afrontar los desafíos que la sociedad impone, porque considero que es posible vivir en un país con justicia social y donde los beneficios de la cultura, la educación, la ciencia y la tecnología no sean exclusivos de unos pocos, sino que estén al alcance de todos para empezar a pensar y construir una verdadera y profunda educación democrática. Al decir de Morey (2008) a propósito de Foucault en la introducción a las Tecnologías del yo:

Y es que mostrar las determinaciones históricas de lo que somos es mostrar lo que hay que hacer. Porque somos más libres de lo que creemos, y no porque estemos menos determinados, sino porque hay muchas cosas con las que aún podemos romper para hacer de la libertad un problema estratégico, para crear libertad. Para liberarnos de nosotros mismos. (p. 44)

Un sujeto formado en función de las necesidades laborales de un momento histórico determinado, pierde de vista complejidad del entramado educativo. Sólo posee una mirada atomizada del funcionamiento de un dispositivo escolar y de las relaciones que se producen en el interior del mismo.

Operar un giro en las prácticas pedagógicas se torna crucial en este momento histórico por el que está atravesando la pedagogía. No basta con producir cambios estructurales, con utilizar nuevos términos para designar los diferentes niveles del sistema escolar, con incorporar nuevos dispositivos tecnológicos en las diferentes instituciones. Este giro debe consistir en una profunda conciencia de quien es uno mismo y en qué lugar se encuentra operando. Tratar de analizar con qué herramientas se cuenta y en qué condiciones de posibilidad se encuentra uno para operar cambios es el desafío que se le presenta a la propuesta educativa en la actualidad.

El desafío de los sujetos pedagógicos es poder transformar los dispositivos de formación pedagógica en espacios de libertad para enseñar y producir nuevos saberes; generar nuevas preguntas que orienten la reflexión constante sobre la propia práctica, no sólo del maestro formador, sino también de los sujetos en formación.

^{vi}Este trabajo es parte de los desarrollos de investigación doctoral en Educación perteneciente a la Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas. Ordenanza N° 008/2013-CD, sobre el Tema: “La constitución del sujeto de la educación en la Pedagogía Latinoamericana actual a partir de los usos de la perspectiva histórica-filosófica de Michel Foucault”. El mismo está bajo la Dirección de la Dra. Sonia Elizabeth Riveros. Co-Director: Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. UNSL, Argentina.

^{vi} Licenciado en Ciencias de la Educación y Magíster en Sociedad e Instituciones. Profesor Responsable de Problemática Contemporánea de la Educación Primaria y de Elaboración de Proyectos Escolares. Profesorado de Educación Primaria, IFDC-VM carlosalbertolucero73@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Foucault, M. (1990) “Tecnologías del yo”. Paidós. Barcelona.

_____ (1980) “Microfísica del poder”. Edición La Piqueta. Madrid.

_____ (2007) “Nacimiento de la biopolítica”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

-
- Gentili, P. (2007) “Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos”. HomoSapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe. Argentina.
- Guyot, V. Marincevich J. Luppi, A. (1992) “Poder Saber la Educación”. Lugar editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Guyot, V. (2011) “Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Ley N° 24.195 (1993). “Ley Federal de Educación”. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Presidencia de la Nación Argentina.
- Vior, S. (2008) “La política educacional a partir de los ´90”. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. V N° 5. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a04vior.pdf>.
- Puiggrós, A. (1995) “Volver a educar”. Editorial Ariel. Buenos Aires, Argentina.

Recibido marzo de 2020

Evaluado, junio de 2020

SABERES Y PRACTICAS EN PEDAGOGIA HOSPITALARIA A PARTIR DE UN TRABAJO EXTENSIONISTA DE LA UNIVERSIDAD PUBLICA^{vi}.

Virginia Mariojoul^{vi}, Valeria Hardoy^{vi},

Marcelo Vitarelli^{vi}, Mario Nicolas Wildner Sanchez^{vi}

Resumen: Describe y reflexiona una narrativa pedagógica en torno a la generación de saberes y prácticas que tienen lugar desde una experiencia en curso de la puesta en marcha de un espacio extensionista de interés social sobre la pedagogía hospitalaria con niños en situación de enfermedad que se viene desarrollando en el Servicio de Pediatría del Hospital San Luis. La propuesta, por segundo año consecutivo, marca un camino de abordajes pedagógicos hospitalarios desde un encuadre de trabajo interdisciplinario en una situación contextualizada desde lo social y lo intersubjetivo. Así los derechos humanos a la salud y la educación se entrelazan generando prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad.

Palabras clave: pedagogía hospitalaria, saberes, prácticas, niñez, salud, enfermedad.

Summary: Describe and reflect on a pedagogical narrative around the generation of knowledge and practices that take place from an ongoing experience of the implementation of an extension space of social interest on hospital pedagogy with children in a situation of illness that is coming developing in the Pediatric Service of the San Luis Hospital. The proposal, for the second consecutive year, marks a path of hospital pedagogical approaches from an interdisciplinary work framework in a contextualized situation from the social and the intersubjective. Thus, the human rights to health and education are intertwined, generating inclusive practices with children in situations of illness.

Key words: hospital pedagogy, knowledge, practices, childhood, health, disease.

El equipo de trabajo en formación. *“un nosotros para otros” ...*

La experiencia que estamos presentando está centrada en el desarrollo de un Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS)^{vi} que se denomina “La Pedagogía Hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad” y desde junio de 2018 transita el Servicio de Pediatría del Hospital San Luis. El grupo inicial de abordaje estuvo conformado por docentes y alumnos de las carreras de Ciencias de la Educación y de Educación Especial, una Psicóloga y una Acompañante Terapéutica; como es natural en los voluntariados los equipos migran y se desarrollan, lo que ha llevado que en la actualidad se integra por docentes y alumnos de las carreras mencionadas y se incorpora como miembros a las psicólogas que trabajan en el Servicio de Pediatría; lo que ha permitido afianzar el trabajo conjunto entre el equipo de salud y el de pedagogía.

Un pequeño itinerario nos conduce a partir de frases significativas: a) **“un nosotros para otros”** ... que describe quienes somos; b) **“¿qué nos encuadra?”** ... en los referenciales desde donde trabajamos; c) **“aprendemos en la intervención”** nuestras dinámicas grupales; d) **“recorriendo el camino”** ... establece una mañana o una tarde de intervención en el servicio y finalmente e) **“Cuando navegar es un placer...”** que denota nuestro empoderamiento. A continuación, la narrativa explicativa de este transitar.

La formación de cada uno de nosotros en torno a la pedagogía hospitalaria y el trabajo educativo en instituciones de salud se ha venido construyendo progresiva y sostenidamente desde hace aproximadamente seis años^{vi}. Y se refuerza en el marco de actividades específicas pensadas para el equipo y para la comunidad universitaria (docentes y alumnos) y la del personal de salud del Servicio de Pediatría específicamente, a través de:

- La capacitación otorgada por la Jefa de Epidemiología del Hospital, la Lic. Gisela Wohning, en relación a la bioseguridad propia del Hospital San Luis y las normas de cuidado y prevención que se deben adoptar. Sin duda esta acción nos puso en contextos de salud con sus lenguajes, requerimientos y características, todas

nuevas para quienes provenimos del ámbito de la educación tanto formal como no formal.

- Dos ciclos de Talleres de Formación que abordaron tres áreas fundamentales complementarias a saber: Conceptos básicos de prevención y control de infecciones intrahospitalarias (a cargo de una profesora universitaria referente en el campo de la de saber de la enfermería, la Esp. Mónica Soto Verchér- UNSL); Los vínculos en el día a día hospitalario (a cargo de un psicólogo y profesor universitario especializado en la psicología vincular, el Mg. Fabio Boso- UNSL); Pedagogía Hospitalaria: sus inicios y componentes principales (a cargo de una docente universitaria y pedagoga hospitalaria, la Prof. Virginia Mariojoul- UNSL);
- En forma complementaria en la capacitación continua se realizaron tres Ateneos Pedagógicos en temas de alto interés: el Trabajo pedagógico en ámbitos hospitalarios. La metáfora del caleidoscopio (a cargo del propio equipo Equipo extensionista en construcción- UNSL), Cuidarse para Cuidar (a cargo del maestro hospitalario jubilado y especialista en tanatología, el Prof. Javier Lamagrande de la provincia de Mendoza, en Argentina) y La pedagogía hospitalaria en Argentina, experiencias en escuelas (a cargo de maestras hospitalarias y domiciliarias con sede en el sur de la provincia de Mendoza y que pertenecen a la modalidad en el sistema educativo provincia, la Prof. Mónica Modón y la Prof. Marisa López Díaz- Mendoza, Argentina)

Aspectos teóricos referenciales de trabajo “¿qué nos encuadra?” ...

Partimos y acordamos con el pensamiento que la Pedagogía Hospitalaria “es la rama diferencial de la Pedagogía que se ocupa de la atención educativa del niño enfermo u hospitalizado, de manera que no se retrase en su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y de la concreta enfermedad que padece” (Lizasoain, Olga 2000). Así, “La Pedagogía Hospitalaria consiste en la implementación y desarrollo de un sistema educativo que cubra las necesidades de los

niños, niñas y/o jóvenes en edad escolar que por razones de enfermedad, accidentes o convalecencia permanecen largos períodos hospitalizados y no pueden asistir al sistema formal de educación”.(Lizasoáin y Polaino, 1996). Para el equipo psicopedagógico este punto de partida posicional la tarea, la desarrolla y construye sentidos que aúna miradas en la diversidad de casos.

El objetivo principal de la Pedagogía Hospitalaria es “hacer asequible al niño los métodos y materiales para continuar su educación durante la estancia en el hospital, para poderlo integrar al sistema educativo de su respectivo país, una vez que termine el período de hospitalización”. (Zavala G. S., 2010,1) En esta atención integral es donde entra en juego la Educación Hospitalaria y Domiciliaria. Y cabe ahora hacer una distinción. Originalmente, este tipo de educación surge en los hospitales europeos bajo los principios de la Educación Especial pues se entendía que los niños internados/enfermos tenían necesidades educativas especiales. En Latinoamérica se ha avanzado mucho en los últimos años sobre la instalación de aulas hospitalarias, pero se sigue confundiendo, en más de un caso, la Pedagogía Hospitalaria con la Educación Especial. La Educación Especial y la Educación Hospitalaria se constituyen como dos modalidades claramente definidas y diferenciadas. Destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Abarca la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Y está destinada a garantizar el derecho a la educación de los alumnos que por razones de salud se ven imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa por períodos de treinta días corridos o más. La Educación Hospitalaria como modalidad va en consonancia, por un lado, con la política educativa de la inclusión y la igualdad de oportunidades y por otro, con el cambio de modelo en la atención de pacientes que ya mencionamos anteriormente; el paso del modelo biomédico al modelo biopsicosocial en los ámbitos de salud. Constituida así en una modalidad deja de ser un trabajo voluntario o caritativo de algunos profesionales preocupados por el tema para pasar a ser una cuestión de Estado. Este tipo de Educación está enmarcado conceptualmente en el campo de la Pedagogía Hospitalaria de la cual tomaremos la siguiente acepción: “que es la rama diferencial de la Pedagogía que se ocupa de la atención educativa del niño enfermo u hospitalizado, de manera que no se retrase en su desarrollo personal ni en sus

aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y de la concreta enfermedad que padece” (LIZASOAIN, O. 2000 en: Documento de Educación Hospitalaria y Domiciliaria, pág. 2. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina, 2010).

“Los Educadores y Pedagogos Hospitalarios, miembros de la RED LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES HOSPITALIZADOS Y EN TRATAMIENTO, teniendo en consideración el interés superior del niño, informados por su experiencia en Aulas y/o Escuelas Hospitalarias y Domiciliarias, el trabajo con los niños, niñas y jóvenes hospitalizados o en tratamiento, acuerdan establecer como Derechos del Niño Hospitalizado, en el ámbito de la Educación, los siguientes: 1. Derecho a recibir educación mientras se encuentra hospitalizado, en tratamiento ambulatorio o en situación de enfermedad, durante toda la línea de vida desde su nacimiento. 2. Derecho a que los países establezcan y desarrollen la normativa necesaria para hacer efectiva la atención educativa, implementando las políticas pertinentes al efecto. 3. Derecho a ser educados por profesionales de la educación especializados, conforme a proyectos educativos que atiendan sus necesidades especiales, con contenidos, metodología y evaluación que consideren su situación médica y de salud. 4. Derecho a recibir un servicio educativo integral, que tenga en cuenta la persona, sus aspectos físicos, psicosociales, espirituales, familiares, afectivos, cognitivos, artísticos, expresivos y culturales, haciendo especial hincapié en los aspectos sanos sobre el déficit. 5. Derecho a recibir educación en los establecimientos de salud, en espacios propios definidos para desarrollar actividades pedagógicas, en lugares adecuados, accesibles, debidamente implementados, que respondan a las tendencias educativas vigentes. 6. Derecho a recibir educación en el lugar donde éste se encuentre, cuando no sea posible su traslado al Aula y/o Escuela Hospitalaria. 7. Derecho a ser educados en sus domicilios por educadores capacitados cuando su condición de salud lo justifique. 8. Derecho a que su familia sea informada de la existencia de las Aulas y/o Escuelas Hospitalarias y Domiciliarias y de su posibilidad de continuar su proceso de aprendizaje. 9. Derecho a mantener el contacto y pertenencia a su establecimiento educacional de origen y la factibilidad del retorno a éste una vez recuperada la salud. 10. Derecho a recibir la visita de sus compañeros de

curso y de establecimiento educacional de origen, para mantener su pertenencia y su vinculación con su establecimiento educacional de origen. 11. Derecho a que los estudios cursados en el Aula y/o Escuela Hospitalaria o en su domicilio sean reconocidos por los organismos públicos educacionales y posibiliten la promoción escolar. 12. Derecho a que los adultos no interpongan ningún tipo de interés o conveniencia personal, sea político, religioso, social, económico, o de cualquier naturaleza, que impidan, perturben, menoscaben u obstaculicen su legítimo acceso a la Educación durante su hospitalización o tratamiento médico ambulatorio”.

En nuestro país si bien había instituciones en las que ya se venían trabajando desde lo educativo con niños hospitalizados, es a partir de la Ley N° 26.206 Educación Nacional, creada en el año 2006, que se establece la Educación Domiciliaria y Hospitalaria como una de las modalidades del Sistema Educativo Argentino. Esta ley junto con la Constitución Nacional, la Declaración de los Derechos del Niño, la Niña o Joven Hospitalizado y/o en Tratamiento (REDLACEH), la Convención de los Derechos del Niño, leyes provinciales y otros documentos nos abren una gran puerta para poder dar sustento legal al trabajo pedagógico en las instituciones de atención de la salud. En Argentina existen numerosas y ricas experiencias que se enmarcan en la Pedagogía Hospitalaria y que velan por el derecho a la educación de los niños, que, por razones de salud, se ven imposibilitados de asistir regularmente a la escuela de origen. Este marco jurídico normativo viene a encuadrar la modalidad desarrollando en Argentina distintas expresiones en que se resuelve, el más común es el de las aulas hospitalarias, los servicios de atención domiciliaria y en algunas provincias las escuelas hospitalarias fueran o dentro de los centros de salud de referencia. En el caso de la provincia de San Luis, sede de nuestro trabajo existe una maestra hospitalaria en la vecina ciudad de Villa Mercedes, que dista cien kilómetros de la ciudad capital y también una maestra domiciliaria para los casos necesarios en el territorio de la región educativa I perteneciente a la ciudad capital.

El trabajo pedagógico con niños y jóvenes en situación de enfermedad enfocado desde la Pedagogía Hospitalaria y en el marco de un Modelo Biopsicosocial, requiere la conformación de un equipo interdisciplinar. En nuestro caso, el contar con docentes de

educación especial y pedagogos, así como también estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas sumados al equipo médico del Servicio de Pediatría del Hospital San Luis; es lo que posibilita nutrirse mutuamente de los conocimientos propios. De este modo el equipo en la actualidad se conforma por Pedagogos, Psicólogos, educadora Especial, los Pediatras del Servicio y el persona de salud que trabaja con los niños hospitalizados, Paulatinamente se crece en torno a este abordaje pluridisciplinar tan necesario para las intervenciones caso a caso. La mirada enriquecida que del niño y su situación particular puede construirse desde la docencia y la investigación y que cada uno de los profesionales trae como producto de sus itinerarios de formación abre una puerta hacia el abordaje integral que contempla al ser humano en todas sus facetas. De esto se desprende que el aporte de cada uno de los participantes es de vital importancia para propiciar un trabajo personalizado con cada niño y sus particularidades, pensándolo desde su enfermedad, pero también desde los aspectos sanos que lo unen a la vida, a su niñez y a su ser portador de derechos.

Una experiencia que se co-construye colaborativamente “aprendemos en la intervención”

La experiencia en curso en este tiempo transcurrido nos interroga constructiva y colaborativamente en una reflexión que grupalmente entendemos en indagaciones del orden de:

¿Cómo se trabaja en pedagogía hospitalaria hoy en la ciudad capital de San Luis?

¿Cómo es que venimos construyendo las formas de intervención pedagógica hospitalaria desde un hacer práctico, el cual nos va brindando un saber que no se encuentra en los libros como marcos referenciales teóricos?

¿Cómo son las formas de abordaje e intervención en una jornada de trabajo de pedagogía hospitalaria?

¿Cómo se ha avanzado en el trabajo con los niños y niñas en situación de enfermedad para ayudarles con sus miedos sin invadir su subjetividad?

¿Qué estrategias en la intervención se plasman para hacer más amena la estadía del alumno hospitalario?

¿Cómo hacer para no perder la visión de un niño en edad escolar más allá de su situación de enfermedad?

¿Se trabaja con todos los alumnos hospitalarios de la misma manera?

¿Cuáles son los criterios pedagógicos en relación con el nivel escolar del alumno hospitalario y las actividades que los docentes les proponemos?

¿Cómo diferenciarnos visualmente del personal de salud de manera que los alumnos y sus acompañantes puedan identificarnos con claridad?

En lo que respecta al trabajo específico con los alumnos-pacientes se vienen realizando con continuidad intervenciones pedagógicas donde se trabajan aspectos conceptuales, escolares, motrices, lúdicos, artísticos, etc. de acuerdo a las posibilidades y necesidades del niño. También se llevan adelante acciones de prevención de enfermedades, promoción de salud y actividades para las madres y/o acompañantes que son propuestas a fin de integrarlos en el trabajo con los chicos. Las intervenciones comienzan en el mes de junio del año 2018, fecha en que empezamos asistiendo los días sábados por la tarde, para, en el 2019 incorporar otro día de trabajo que es el martes por la mañana. Al iniciar nuestro trabajo nos surgieron muchas preguntas acerca de cuál sería el impacto de nuestra presencia en el lugar, en especial en niños/ñas, adolescentes, padres e inclusive en el personal médico del servicio y cómo haríamos para que nos identificaran con el campo de la educación y no de la medicina...surgió entonces el diseño de una remera con una imagen que nos identifica dentro del hospital y que al mismo tiempo nos da pertenencia institucional en relación a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis

Debemos reconocer que comenzamos con muchas ganas, expectativas, incertidumbres y sensaciones que cada uno de nosotros llevaba muy dentro. Al principio, parecía que nuestra labor solo la notaban los niños y acompañantes, pero al cabo de un tiempo nos fuimos tornando visibles para el personal de salud e incluso para cocineras y mucamas. Fueron paulatinamente acostumbrándose a nuestra presencia y en algunos casos se acercaban a la Sala de Juegos para buscar un niño que no estaba en su cama, para poder hacerle controles, darle la medicación o servirle la merienda. Y así casi sin querer ese lugar al final del pasillo se convirtió en el lugar de encuentro entre médicos, enfermeros,

padres, niños y docentes...allí el dolor, la angustia, la enfermedad y los miedos por un ratito desaparecen.

Fuimos notando desde el equipo de trabajo que nuestra presencia iba marcando una etapa importante en relación a la Modalidad en San Luis, ya que la propuesta que llevamos a cabo se basa en una metodología que consiste vincularse con cada niño/ adolescente en situación de enfermedad proponiendo una actividad que tiene en cuenta no sólo el objetivo pedagógico de base y los contenidos sino también las particularidades del niño en relación a su situación de salud, sus posibilidades, su estado anímico y físico, el contexto hospitalario y el ambiente en que estamos insertos como profesionales de la educación. Implicando a su vez a los acompañantes que se encuentran en el momento de la intervención como eslabón necesario en todo este proceso del trabajo con los alumnos-pacientes.

Con el correr de los meses la metodología se ha ido modificando y creemos que enriqueciendo con aportes teóricos y con las experiencias propias que se fueron desarrollando. Es importante aclarar que este es un camino que transitamos con todo un equipo de profesionales implicados y sostenidos por el objetivo fundamental de bregar por el derecho a la educación, de todos los niños/as y adolescentes que se encuentren en situación de enfermedad. Si bien el equipo inicial tiene su contexto en profesionales del campo de la educación, a lo largo de este proceso en el cual vamos avanzando, nuestra sensación es de un equipo ampliado, en donde comienzan a haber interacciones con las profesionales de Psicología del Servicio y con intereses que manifiestan médicos pediatras y residentes de forma permanente. La sensación ha variado y se va consolidando la idea de un equipo abocado a la niñez.

De la mano de estas interacciones es que se incorporó este año el trabajo a demanda para colaborar con las psicólogas del servicio en los casos que llegan a los consultorios y que no necesitan internación pero que se acercan a ellas con derivaciones desde las escuelas por cuestiones relacionadas, por ejemplo, a dificultades de aprendizaje. Esto durante el año pasado no se hizo, pero se detectó la necesidad, ya que era una población que “se nos escapaba” al no ser ingresados a internación.

Un día para transitar “*recorriendo el camino*” ...

El trabajo de cada día se organiza en diferentes momentos. El primero de ellos es al llegar al Servicio de Pediatría cuando abrimos la Sala de Juegos, que es el espacio donde el equipo de trabajo se reúne, se acomoda y se esterilizan los elementos de trabajo antes de dárselos a los alumnos. Luego se hace el pase, que es el momento en que se le solicita al médico de guardia información sobre la cantidad de niños internados, sus edades (que pueden ir desde los primeros meses hasta los 14 años), su cuadro de salud y se consulta sobre recomendaciones especiales a tener en cuenta para la intervención, atentos a las normas de bioseguridad y cuidados. Esto se plasma en una *planilla de registro* que ayuda a ordenar el trabajo educativo y es el momento principal en que el equipo de salud y el equipo de pedagogía hospitalaria intercambian información relevante.

En esta planilla ordenadora podemos dar cuenta de qué tipo de situación tiene el niño o niña en cuanto a sus posibilidades de desplazamiento e interacción con nosotros y con los otros niños (oxígeno, operaciones, quebraduras, discapacidad, o si se encuentra en el sector de aislamiento, etc) y de las precauciones o cuidados que hay que aplicar como el uso de barbijos o ropa estéril y el orden de ingreso a las habitaciones en función del cuadro de salud. También nos permite saber si debemos trabajar en la habitación de forma personalizada o si puede movilizarse hasta la Sala de Juegos y realizar otro tipo de actividades lúdicas y/o educativas de nivel escolar como momento de aprendizaje.

Las recomendaciones de los médicos se tornan fundamentales a la hora de realizar una actividad educativa o recreativa con el estudiante de manera pertinente y cuidadosa de su salud física y emocional. De esta forma, los enfermeros y médicos del servicio siempre son una fuente de información necesaria, para definir los distintos tipos de intervención a realizar, ya que conocen más en profundidad la situación que atraviesan los niños y niñas en cuanto a su salud posibilitándonos optar por la estrategia pedagógica que más se adapte a las necesidades y posibilidades del alumno pudiendo elaborar diversas actividades.

El tercer momento es el constituido por las intervenciones propiamente dichas y que desarrollaremos en el apartado siguiente. Aquí es imprescindible recordar que “...*otro aspecto relevante es el reconocer las potencialidades del alumno por sobre las dificultades que acarrea su situación; esto implica descubrir lo que sí puede el niño para*

poder favorecerlo y ponerlo al servicio del logro de objetivos. Centrarse en las posibilidades resulta muy estimulante e incide directamente en el estado de ánimo del alumno''vi.

Y así intentamos posibilitar el aprendizaje a través del juego, la alegría, la tranquilidad y la risa, para habilitar un espacio en el que vuelvan a ser niños aprendiendo. El quehacer práctico nos ha ido mostrando alternativas de cómo abordar e intervenir de manera educativa, en ciertos momentos específicos, y en donde los pacientes nos habilitan ingresar al contexto propio y subjetivo que han construido dentro de la habitación.

En esta experiencia pedagógica se van construyendo, las formas de hacer pedagogía hospitalaria, de acuerdo a los emergentes y posibilidades de trabajo educativo, donde en el transitar de cada intervención vamos aprendiendo nuevas maneras de organizar el trabajo pedagógico, es decir de ir adaptándonos a los cambios y siempre en función de las posibilidades reales que el espacio y los recursos nos permiten.

Si bien llevamos muchas actividades preparadas con anticipación, cada una respondiendo a objetivos pedagógicos específicos, y considerando las edades de la población, tanto escolares como más pequeños, la selección que de ellas se hace al momento de trabajar con cada niño considera su nivel de escolaridad, los conocimientos que maneja (que pueden o no corresponderse con su edad cronológica y/o etapa escolar) y sus intereses particulares en alguna actividad o área específica, etc.

Siempre se propone participar de las actividades, nunca se imponen, ya que el niño tiene la libertad de poder expresar su deseo de participar o su negativa. Al mismo tiempo que la duración de la intervención, la cantidad de actividades trabajadas y el tiempo destinado a cada una estará también determinado por las energías y posibilidades de cada alumno.

La planilla de pase de la cual hablamos más arriba, originalmente, es decir en los primeros meses de trabajo, estuvo abocada a registrar el cuadro de internación del niño, sin embargo y a partir de la experiencia adquirida, hemos logrado construir una segunda planilla centrada en los elementos pedagógicos de interés, tales como nivel de escolaridad, tipología de escuela a la que asiste, territorio, y en ella detallamos en la medida de nuestras posibilidades el tipo de acción pedagógica que desarrollamos con el alumno – paciente.

En otras palabras, a través de la experiencia surge la necesidad de utilizar otras formas de organizar el trabajo, incorporándose este año un *registro pedagógico* que sirve para monitorear las actividades y brinda la posibilidad de asentar datos importantes para la continuidad del desarrollo de las mismas con los estudiantes hospitalizados en el transcurso de la semana. Para lo que se registran: el establecimiento escolar al que asiste, a qué localidad de la provincia pertenece, a qué año escolar acude, y qué temas y/o contenidos ha estado realizando en los últimos días en el aula, y por supuesto que actividades le agradan más a los estudiantes para así poder realizar aquellas que se encuentren en el nivel de complejidad intelectual adecuado para cada alumno. Este detalle es fundamental tenerlo bien presente para que la complejidad de la actividad guarde continuidad con los contenidos escolares que el niño viene trabajando y sobre todo se resguarde la relación pedagógica con las áreas, temas, y disciplinas en las acciones pedagógicas.

De esta manera, algunas de las actividades que se presentan pueden ser, por ejemplo, sopas de letras, herramientas de la pintura o dibujo, lectura comprensiva, ejercicios matemáticos, efemérides, relaciones de formas, prensión, manipulación de objetos, etc.

En el registro que estamos describiendo cada alumno tiene su apartado particular de observaciones, donde los docentes pueden consignar qué tipo de trabajo se viene haciendo con el estudiante, si se le han dejado deberes, algún material o actividad educativa que deba realizar, si se debe seguir trabajando contenido específico o prepararle actividades en un área en especial en vistas a los próximos encuentros. Otra información importante es saber tienen un diagnóstico que los obligue a estar mucho tiempo internados para poder, de ser necesario o solicitado por el tutor, realizar un contacto con la escuela y con la maestra de grado en particular para darle continuidad a las acciones escolares pedagógicas desde el hospital.

En el proceso de construcción de la experiencia que intentamos narrar nuestro trabajo inicial tuvo como eje lo *lúdico pedagógico* basado en intervenciones que trajeran motivación y empatía con los niños del servicio. Pasamos por los estados de: desconocimiento, abordajes, comprensión y empoderamiento, entre otros aspectos, todo ello ha significado un proceso grupal retroalimentado de manera continua bajo una mirada atenta del otro y de conocimiento de las situaciones particulares. Este propio proceso nos

hizo replantear el abordaje del *eje pedagógico*, conscientes de que no somos ni cumplimos función de maestros hospitalarios si nos avocamos a responder la pregunta de ¿cómo interactuar con el currículum escolar de la educación primaria y el ciclo básico del secundario? en función de las franjas etarias de nuestros niños y adolescentes. De este modo nos pusimos a trabajar a partir de los NAP de nivel educativo sobre aquellos aspectos esenciales del currículum escolar que hacen al contenido a ser enseñado en las cuatro grandes áreas de conocimiento: la matemática, la lengua, las naturales y las sociales. Este ejercicio nos conduce al presente a la selección de actividades de intervención centradas en el contenido escolar que de acuerdo a las edades en cuestión se van desarrollando en la sala de juegos o en las habitaciones en particular. Otro aspecto a declarar es el mismo trabajo pedagógico nos conduce a la consideración de las efemérides escolares y la preparación de semanas especiales de trabajo con pedagogías situadas en el servicio. En esta línea de trabajo hemos abordado la semana del 9 de julio, la semana de la niñez; el circo en miniatura; la semana de San Luis, la semana del Maestro y el estudiante hospitalario y tenemos en carpeta otros temas en lo que queda del año escolar. Finalmente, un proyecto colaborativo de lectura de cuentos infantiles trabaja con nosotros desde hace poco que se ha denominado “Hospitacuentos” y que desde un espacio de lectura infantil de la UNSL de manera generosa y desinteresada viene a incorporarse al equipo interdisciplinario de trabajo.



**TERCER ATENEO
LA PEDAGOGIA HOSPITALARIA
EN ARGENTINA**

CONVERSANDO CON
MÓNICA MODON Y MARISA LÓPEZ DÍAZ
Maestras hospitalarias de la Escuela N° 2-016
"María Teresa de Araneo" Gral. Alvear- Mendoza

Nuestra escuela
"María Teresa de Araneo"
es un espacio que acompaña a los niños

VIERNES 16 DE NOVIEMBRE 14.30 HS
COMITÉ DE DOCENCIA—COMPLEJO SANITARIO SAN LUIS
HEROES DE MAYINAS 110—PRIMER PISO

PROYECTO DE EXTENSIÓN DE INTERÉS SOCIAL
"La pedagogía hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad"
fch UNSL

Universidad Nacional de San Luis

SEMANA DE LA NIÑEZ EN EL SERVICIO DE PEDIATRÍA

ACTIVIDADES

MARTES 13: 10 A 12 HS
"HOSPITACUENTOS"

MIL Y UN LUGARES PARA JUGAR

SABADO 17: DE 14 A 17 HS

TEATRO UMAMI
OBRA UN CIRCO EN MINIATURA

Proyecto de Extensión de Interés Social
"La pedagogía hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad"

LUGAR: SALA DE JUEGOS del HOSPITAL SN LS

fch UNSL

SEMANA DE SAN LUIS EN PEDAGOGIA HOSPITALARIA
20 Y 24 AGOSTO

Un conjunto de actividades pedagógicas y didácticas de aprendizaje y recreación para los niños con:

- Adivinanzas tradicionales para ilustrar
- Cuentos cortos-Rompecabezas
- Destrucción de mitos
- Sopas de letras de animales de San Luis
- Dibujamos e ilustramos nuestro San Luis

Proyecto de Extensión de Interés Social
"La pedagogía hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad"

LUGAR: SALA DE JUEGOS del HOSPITAL

fch UNSL

SEMANA CONMEMORATIVA DE LA INDEPENDENCIA DEL 9 DE JULIO DE 1816

ACTIVIDADES LOS SABADOS 6 Y 13 DE JULIO, 14 A 17 HS
SERVICIO DE PEDIATRÍA-COMPLEJO SANITARIO SAN LUIS

Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS)
"La Pedagogía Hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad"

fch UNSL

CIRCO EN MINIATURA es un espectáculo de títeres, manipulados en mesa, inspirado en el vasto universo circense. El maestro de pista llevará al público a disfrutar de los números que se presentan, en clave de humor, con personajes divertidos que se encontrarán con diferentes dificultades a la hora de realizar sus proezas. Una puesta en escena cuidada en su realización, vestuarios e iluminación, pensada para disfrutar en familia, sin límite de edades.

Proyecto de Extensión de Interés Social
"La pedagogía hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad"

LUGAR: SALA DE JUEGOS del HOSPITAL SN LS
SABADO 17 DE AGOSTO 13.30 HS

fch UNSL

SEMANA DEL MAESTRO Y EL ESTUDIANTE HOSPITALARIO

Proyecto de Extensión de Interés Social
"La pedagogía hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad"

LUGAR: SALA DE JUEGOS del HOSPITAL SN LS

fch UNSL

Consideraciones finales “*Cuando navegar es un placer...*”

Durante todo este proceso de presencia en el hospital, podemos afirmar que nuestro trabajo fue modificándose durante la marcha, pudiendo ver errores y aciertos que nos impulsan a continuar. Hay espacios y momentos en los que ambas labores, la médica y la educativa, confluyen en pos de la salud del alumno-paciente, en pos de la persona en situación de enfermedad y donde se comienza a visibilizar lo multidisciplinar en la tarea, este es uno de los grandes objetivos planteado en la construcción del proyecto extensionista.

El camino que sigue es amplio y espacioso, hay mucho por mejorar, por construir y aprender, siempre pensando en el hospital como un espacio de desarrollo profesional que hay que ir abonando y enriqueciendo con conocimientos compartidos, con formación específica y en el trabajo interdisciplinario para poder realizar un abordaje integral de los niños y jóvenes. De este modo propiciamos el abordaje pedagógico de lo hospitalario en un contexto de ciudad donde aún no ha sido resuelto y que nos parece inminente a transitar.

Muchas experiencias personales nos han marcado en todo este tiempo, cada uno de los integrantes del proyecto lleva consigo momentos que denotan huellas y que impactan desde lo afectivo, lo emocional, lo humano. Pensando en el día a día hay que reconocer que a veces hemos podido ser puente con una escuela, otras hemos abierto una cortina para que un rayo de sol ilumine la cara de un niño con los ojos opacados por el miedo, el dolor o la enfermedad y en ocasiones hemos hecho desaparecer monstruos que perturban los sueños de los más pequeños.

Más de una vez nos han preguntado ¿por qué van al hospital? Podríamos decir “porque nos gusta y lo disfrutamos” (lo cual es cierto), pero sobre todo porque aceptamos el desafío de reafirmarnos a nosotros mismos que como docentes y como personas debemos todos los días cuidar las infancias y defender sus derechos. ¿Cuál es nuestra recompensa?

Una frase oída desde la Sala de Juegos y que sintetiza absolutamente todo:

¡Mami abrieron!

^{vi} Este trabajo reflexivo de narrativa pedagógica acontece colaborativamente entre los miembros de dos equipos de trabajo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis en Argentina. Los dos equipos producen, desde la extensión de interés social y comunitaria y desde la investigación de las prácticas del conocimiento una sinergia pedagógica a la hora de pensar los sujetos de las prácticas en los territorios. Hacemos referencia al equipo de extensión del Proyecto de interés social: “La Pedagogía Hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad”, bajo la dirección de la Prof. María Virginia Mariojouis Margall y la Prof. Valeria Hardoy y, del equipo de investigación del PROIPRO 04-2518 “Prácticas Complejas del Conocimiento y su impacto en el campo educativo”, bajo la dirección del Mg. Marcelo Vitarelli. Institución: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Contactos: virginiamariojouis@gmail.com, mvalehardoy@gmail.com, marcelo.vitarelli@gmail.com, nicolaswildnersanchez@gmail.com

^{vi} Profesora en Ciencias de la Educación, pedagoga hospitalaria y directora del proyecto de extensión social de referencia, docente – investigadora en el espacio de la práctica profesional de ciencias de la educación en la UNSL.

^{vi} Educadora especial y docente en contextos de encierro. Co-directora del proyecto de extensión social de referencia, docente – investigadora en la carrera de educación especial en la UNSL.

^{vi} Pedagogo y Master en Ciencias Sociales, docente – investigador asociado en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL y miembro integrante del proyecto de extensión social de referencia,

^{vi} Profesor en Ciencias de la Educación, investigador – extensionista en carácter de colaborador externo en la UNSL y docente en Pedagogía y Práctica profesional en la Universidad nacional de Villa Mercedes, San Luis.

^{vi} Hacemos referencia al sistema de proyectos establecidos por la Secretaria de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de San Luis, y más en particular en su ejecución de la Secretaria de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias Humanas. Este espacio ha sido seleccionado por pares evaluadores nacionales de REXUNI durante las convocatorias 2018 y 2019 y se encuentra en su segundo año de desarrollo.

^{vi} Nos referimos específicamente que desde el espacio curricular formativo de la Practica Profesional en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNSL, hemos ido produciendo en esta reciente etapa diversos acercamientos al dispositivo “salud- educación” con diferentes instituciones tales como fundaciones, centros de salud barrial, hospitales de día, comité pedagógico del hospital central y finalmente el servicio de pediatría del Hospital situado en San Luis capital.

^{vi} Lic. Roque Guzmán Lic. Gabriela Martín La Educación Hospitalaria y Domiciliaria. Relatos de una acción posible. Institución: Escuela Hospitalaria y Domiciliaria “Semillas del Corazón” Córdoba, Argentina.

Bibliografía

GUZMÁN, R. y MARTIN, G.: La Educación Hospitalaria y Domiciliaria. Relatos de una acción posible. Institución: Escuela Hospitalaria y Domiciliaria “Semillas del Corazón” Córdoba, Argentina.

LIZASOÁIN, O. (2000). Educando al niño enfermo. Perspectivas de la pedagogía hospitalaria. Pamplona: Eunate

LIZASOAIN O. y POLAINO A. (1996) La Pedagogía Hospitalaria como concepto único e innovador. Monográfica comunidad educativa. 231.

Recibido febrero de 2020

Evaluated abril de 2020

TRAMAS Y URDIMBRE

EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Ignacio Pineda Pineda^{vi}

Resumen. El tema *Tramas y urdimbre en procesos de investigación cualitativa* da nombre al artículo, tiene como propósito ofrecer herramientas de inteligibilidad para desarrollar investigación cualitativa en procesos de formación del Posgrado de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es por todos/das sabido que la investigación nos exige de actos creativos y auténticos que se sostengan en la construcción y la inventiva que cada investigador urde con sus temas, perspectivas y recortes que hace de realidades, situaciones y acontecimientos diversos. En este sentido, pondríamos de relieve al ejercicio de la investigación educativa como una fuente de saberes, conocimientos, estrategias y prácticas que conforman la base que sostiene la formación de los posgrados en la UNAM. Parto de la tesis de que todo investigador es un sujeto implicado en redes de sentido y significado que le exigen un posicionamiento, una perspectiva y un registro de inscripción que le conduce a poner en juego procesos de argumentación, interpretación y comprensión mediante razonamientos que incorporan conocimientos disciplinarios, saberes básicos, acciones y prácticas que las hace comprensibles. La exposición y desarrollo del texto se organiza a través de los apartados 1) Formación para la investigación, 2) Configuraciones de sentido en la investigación cualitativa 3) Tramas y urdimbres en la investigación cualitativa 4) El proceder como urdimbre en procesos de conocimiento.

Palabras clave: investigación, sujeto, conocimiento, tramas y urdimbres

Summary The topic *Wefts and warp in qualitative research processes* gives its name to the article, its purpose is to offer intelligibility tools to develop qualitative research in training processes of the Postgraduate Pedagogy at the National Autonomous University of Mexico (UNAM). It is known by all that research requires us of creative and authentic acts that are sustained in the construction and inventiveness that each researcher devises with his themes, perspectives and cuts that he makes of different realities, situations and events. In this sense, we would highlight the exercise of educational research as a source of knowledge, knowledge, strategies and practices that form the basis that supports the training of postgraduates at UNAM. I start from the thesis that every researcher is a subject involved in networks of meaning and meaning that require a positioning, a perspective and a registration record that leads him to put into play processes of argumentation, interpretation and understanding through reasoning that incorporates knowledge disciplinary, basic knowledge, actions and practices that makes them understandable. The exposition and development of the text is organized through sections 1) Training for research, 2) Configurations of meaning in qualitative research 3) Wefts and warps in qualitative research 4) Proceeding as a warp in knowledge processes.

Key words: investigation, subject, knowledge, plots and warps

Introducción

El tema *Tramas y urdimbre en procesos de investigación cualitativa* que da nombre al artículo surge de la necesidad de ofrecer herramientas de inteligibilidad en procesos de formación para la investigación en el Posgrado de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la Sede de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán).

La finalidad que tienen los posgrados en la UNAM es la formación académica de más alto nivel, a través de programas de Maestría y Doctorado. “Los estudios de Maestría proporcionarán al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento, iniciarlo en la investigación o desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio profesional” (UNAM, Reglamento General Estudios de Posgrado, Artículo 20, p.5). Para los estudios de doctorado el objetivo es “proporcionar al estudiantado una formación sólida para desarrollar investigación que produzca conocimiento original, y ofrezcan una rigurosa preparación para el ejercicio académico o profesional” (UNAM Reglamento General Estudios de Posgrado, Artículo 26, p.7). Siguiendo estos principios, reconozco a la investigación educativa y a la formación académica como componentes estructurales y estructurantes en los programas de posgrado, lo cual posibilita el fortalecimiento de campos y áreas de conocimiento a través del estudio de problemas y objetos de investigación. Entonces, la formación académica se forja a través del ejercicio de la investigación educativa y del uso de saberes, teorías y metodologías cuyas contribuciones se ubican en campos científicos de conocimiento, los cuales se validan por las comunidades que los habitan.

Es por todos/das conocido que la investigación nos exige de actos creativos y auténticos que se sostengan en la construcción y la inventiva que cada investigador urde con sus temas, perspectivas y recortes que hace de realidades, situaciones y acontecimientos diversos. En este sentido, pondríamos al ejercicio de la investigación educativa como una fuente de saberes, conocimientos, estrategias y prácticas que conforman la base que sostiene la formación de los posgrados en la UNAM. Quienes nos dedicamos a la investigación educativa y a la formación de educadores en los niveles de Licenciatura y Postgrado tenemos el compromiso de garantizar una formación académica sólida en la que se constituyan los sujetos educativos y se construyan los perfiles de las nuevas generaciones para la investigación educativa. Es desde este panorama que ubicamos el tema de *Tramas y urdimbre* en los procesos de investigación cualitativa,

partiendo de la tesis de que todo investigador es un sujeto implicado en redes de sentido y significado que le exigen un posicionamiento, una perspectiva y un registro de inscripción que le conduce a poner en juego procesos de argumentación, interpretación y comprensión mediante razonamientos que incorporan conocimientos disciplinarios, saberes básicos, acciones y prácticas que las hace comprensibles.

La exposición y desarrollo del texto se organiza a través de los apartados 1) Formación para la investigación, 2) Configuraciones de sentido en la investigación cualitativa 3) Tramas y urdimbres en la investigación cualitativa 4) El proceder como urdimbre en procesos de conocimiento.

1. Formación para la investigación

La formación para la investigación es un proceso que implica prácticas y actores diversos en el que la intervención de los formadores, como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. Supone una intencionalidad, pero no un periodo temporal definido, pues no se trata de una formación a la que hay que acceder antes de hacer investigación. Sin embargo, no ha de confundirse con enseñanza (facilitar la apropiación del saber) ni con profesionalización (desarrollo de competencias) sino como función mediadora que consiste en dinamizar el proceso de transformación de la persona en términos de evolución de sus potencialidades, identificable con la expresión usada por Barbier como transformación de capacidades la cual involucra a la enseñanza y a la profesionalización (Moreno, 2003: 53) Investigar es un medio para construir conocimiento y tomar conciencia de la realidad social, humana, cultural, educativa y pedagógica en la que convivimos.

La investigación que se realiza en los programas de postgrado consiste en promover y facilitar el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes que demanda la realización del trabajo académico (Moreno, 2003) Desde esta perspectiva la investigación se ubica en el ejercicio de habilitar al estudiante en el desarrollo de trabajos de investigación bajo el acompañamiento de profesores-investigadores. El desarrollo del oficio y la práctica de la investigación en estudiantes y el profesorado del posgrado contribuye al fortalecimiento del eje de investigación, favorece la enseñanza y aprendizaje de la investigación en estudiantes que muestran la

capacidad y las habilidades para desarrollar proyectos de investigación, pero, sobre todo aporta al desarrollo de capacidades y habilidades en la elaboración de avances y productos de investigación que abonan a la tesis para la obtención del grado.

Los productos y producciones de la investigación educativa ha de servir para incidir en prácticas educativas concretas desde perspectivas diversas que permitan movilizar conceptos y categorías provenientes de campos diversos del conocimiento y así vincular la reflexión con la acción en un proceso en espiral que nos lleve a captar la complejidad por la que pasan los procesos de conocimiento.

Con el ejercicio de la investigación desarrollamos habilidades intelectuales y de intervención que fortalecen al estudiante y lo habilitan en la tematización y problematización de realidades educativas que se expresan en objetos posibles de investigación. Ubicar campos de conocimiento, escenarios y sujetos, problematizar, interpretar, argumentar y comunicar son los mínimos que la formación en el posgrado ha de ofrecer.

Hasta aquí hemos situado a la investigación como oficio en el ejercicio de la formación en los posgrados, la cual se caracteriza por el desarrollo de facultades cognitivas, habilidades de pensamiento lógico, analítico y creativo acompañadas por una dosis de sensibilidad social, ética y cultural centradas en la imaginación que produce la urdimbre al proyectar los resultados de la investigación. El siguiente apartado aborda la condición de sentido en la investigación cualitativa, pues toda práctica de investigación crea y configura su propio sentido en dos acepciones: como horizonte que direcciona y como un acto de sentir lo que se realiza.

2. Configuraciones de sentido en la investigación cualitativa

Usar el término configuraciones de sentido es con el interés de dejar sentado que todo proceder en la investigación cualitativa mantiene una amplia gama de opciones que hacen factible la viabilidad y pertinencia de los temas, situaciones y acontecimientos que arman trayecto y trayectorias para la investigación. Estos trayectos en configuración se vuelven opciones para el proceder en la investigación cualitativa y fungen como principios y herramientas metodológicas que direccionan los procesos y acciones del trabajo de investigación.

Para fijar sentido y dirección en la investigación cualitativa requerimos del análisis continuo y permanente de los componentes tanto objetivos (referentes teóricos y empíricos) como subjetivos (percepciones y representaciones) que se nos hacen presentes a la hora de interrogar el ámbito de realidad que nos interesa investigar. Así mismo, nos conduce a trazar perspectiva desde algún posicionamiento, epistémico, ético y político que comparte el sujeto que orienta y da sentido a la investigación.

Desde el lugar de configuraciones de sentido y no de elecciones metodológicas tenemos la posibilidad de reconocer el potencial que nos da el conocimiento de realidades, así como, las posibilidades de abordarlas desde diferentes perspectivas que dan sentido y dirección a la construcción de saberes y conocimientos, pues toda realidad tiene una carga de indeterminación que la hace factible de ser estudiada desde diferentes flancos, como si fuera ésta un movimiento en espiral. La condición de movimiento en espiral representa el hilo conductor en perspectiva que proyecta el punto de partida, el cual se va reconfigurando en el proceso sin perderlo de vista. Para que esto suceda tenemos que situar y situarnos como sujetos con y en proyectos y prácticas que direccionan y potencian la configuración de realidades posibles. Parafraseando a Hugo Zemelman (2011) diríamos que toda realidad es un espacio de posibilidades con ámbitos diversos para ser activados por el sujeto cuyo interés es develar los componentes que configuran esa realidad.

Hasta ahora hemos señalado que una dirección es un sentido, sin embargo, no queremos dejar sentado que toda dirección configura sentido, esto sucede si y solo si provocamos quiebres y torsiones en las formas de concebir y acercarnos al conocimiento y la información, pues el sentido es orientación y significación en movimiento, para el logro de la finalidad que hace al sentido. Lo que hace al sentido es el registro del núcleo principal de investigación, al cual es llamado objeto de estudio, pues es a partir de éste que se trabajan las relaciones que los elementos mantienen entre si, que, a su vez, van constituyendo el horizonte de posibilidades que se nos presenta para dar cuenta de la realidad en proceso de indagación.

El objeto de estudio puede ser el llamado de una necesidad, un recorte de realidad o la elucidación de un acontecimiento, sin embargo, el acto de dar sentido responde al para qué de la investigación, que a su vez permite trazar horizonte en el que lo indeterminado es el referente que enlaza las posibilidades de configurar conocimiento. De la Garza (2019) comunica que “la configuración sería la red concreta de códigos para

dar significado a una situación concreta y decidir la acción, *esta* no podría ser sistémica, sino red que acepta la contradicción, la discontinuidad y la obscuridad” (p. 61)

Uno de los horizontes que sostiene a la investigación desde la perspectiva cualitativa es la fijación de sentido y las configuraciones epistémicas que en ello podemos realizar. Las configuraciones epistémicas atienden a la lógica de construcción del tejido arropadas por las significaciones que se derivan del entrelazamiento de sentidos.

Tanto el sentido como las significaciones son fundamentales para comprender la realidad más allá de quererla reproducir. El sentido trazado e imaginado nos coloca en el horizonte creativo tanto en las formas de proceder como en los registros que el estudio de la realidad requiere. Investigar, como ejercicio en la producción de saberes, sentires y conocimientos, nos posibilita establecer relaciones no sólo académicas, sino sociales, culturales y contextuales en las que el sujeto que investiga se reconoce como producto y productor de sentidos y significados que lo autentifican y lo colocan en diálogo con comunidades diversas.

Las comunidades académicas participamos de las regulaciones y condiciones de posibilidad en la producción de saberes y conocimientos en los procesos de investigación que se generan en el posgrado, así mismo, instituimos formas, estilos y perspectivas que no se anulan pero si se contradicen al establecer como prioridad las lógicas de un proceder normativo que deriva en actos de gestión y administración de recursos e instrumentos que aplicados tienden a validar los supuestos que se quieren corroborar.

Hoy las y los académicos enfrentamos una problemática que se hace presente en la condición imaginaria que hemos creado en el estudiantado con respecto a cómo investigar y lo que la institución en su proyecto de formación instituye como urgente y necesario. En el caso del posgrado es la realización de la tesis para la obtención del grado, bajo esquemas metodológico-normativos en los que se trata de organizar, ordenar información desde una lógica más o menos coherente definida como resultado de la investigación realizada. El problema es que se parte de supuestos ambiciosos y, casi siempre, con intenciones de cambio y transformación que alejan al estudiantado de las opciones posibles que las realidades humanas nos ofrecen. La trama y la urdimbre son postulados que nos posibilitan salir del escollo y el embrollo de la sobredeterminación y el instrumentalismo.

La investigación se caracteriza por poner en acto un pensamiento analítico y crítico de realidades diversas que se manifiestan en ámbitos, espacios y lugares como expresiones emergentes e históricas del movimiento de la humanidad. Para Castoriadis (1975) tanto el ser como sus producciones / creaciones, las producciones de una sociedad, en general: sus técnicas, sus artes, sus culturas, sus idiomas, su formulación política se basan en el imaginario social, que "instituye" y problematiza todas las operaciones dentro de una sociedad.

En la investigación cualitativa la problematización es un ejercicio permanente, que en tiempo, espacio y contexto registra las contradicciones y alteridades que el movimiento social genera en la configuración histórica de realidades humanas. En esta condición de problematización el sujeto que investiga pone en movimiento la actos de sentido y de creatividad que arman y articulan lo real con lo simbólico en tanto procesos de referencialidad en la construcción de objetos de estudio. Lo real como fenómeno, acto o acontecimiento se configura en universos de representación en la medida en la que el investigador establece lazos sólidos entre lo que aparece con lo que se construye y representa en los universos de significación que simbolizan y textualizan al acto de conocer. El orden simbólico es el registro que nos hace comprender los movimientos discursivos que permean en toda producción histórico-social que se nos presenta como texto, contexto e intertexto que hace al legado del conocimiento humano. Problematizar, entonces, se da en la medida en que somos capaces de incorporar registros y referencialidades que nos permitan el entretejido que da sentido al horizonte de posibilidades que ofrece el interpretar y construir realidades.

Lo que llamamos realidad es un movimiento de manifestaciones y conexiones múltiples a partir de las cuales dotamos de sentido a la vida y al conocimiento que favorece la comprensión de la misma. No hay realidades dadas o problemas a escoger, estas y estos se construyen y sitúan desde la representación simbólica que logramos a partir de incorporaciones y conexiones con las múltiples manifestaciones y voces que las enuncian. Las realidades sociales y humanas aluden al conjunto de significaciones por las cuales un colectivo –grupo, institución, sociedad– se configura como tal, aunque esta configuración sea un giro que se suma a otras configuraciones que lo sostienen y mantienen en un horizonte de sentido. Inventar-imaginar-crear son principios epistémicos, éticos, políticos y estéticos que dan sentido y apreciación a lo que se produce.

La genuina apropiación comprensiva del sentido se da en la configuración de tramas y urdimbres que constituyen la autenticidad y autoría de lo que producimos con el trabajo de investigación.

3. Tramas y urdimbre en la investigación cualitativa

Los términos “trama” y “urdimbre” tienen su campo semántico literal en la manufactura telar. Designan el conjunto de hilos paralelos entre los que pasan otros, cruzando a los primeros para formar un tejido. “Trama”, describe el Diccionario de la Lengua Española, “es el conjunto de hilos que, cruzados y enlazados con los de la urdimbre, forman una tela”. “Urdimbre”, continúa el mismo diccionario, “es el conjunto de hilos que se colocan en un telar, paralelamente unos a otros, para formar una tela” (Citado en Sánchez, 2014, p. 77)

La referencialidad que nos da la concepción de trama y urdimbre que el párrafo anterior enuncia nos abre el espacio para señalar que, en procesos de conocimiento, a través de la investigación cualitativa, la imaginación, la creatividad y la proyección arman el horizonte de sentido y posibilitan el pensar y preparar las tramas de sentido y significado que autentifican al investigador y sus producciones. La diversidad de líneas de razonamiento y los posicionamientos de sujeto hacen que emerja la configuración de tramas en donde la urdimbre le da la estética de sentido auténtico que legitima al trabajo académico.

Trama y tejido trenzan y fusionan el establecimiento de horizontes de sentido, de acción y proyección que interpelan a comunidades interesadas e implicadas en la creación y configuración de realidades diversas. En la investigación cualitativa lo que nos proponemos es autentificar el saber y conocimiento a partir de reconocer que la realidad es una construcción simbólica que condensa la aprobación y legitimidad de las comunidades implicadas, por ello es necesario situar y atender a las múltiples voces. La trama y urdimbre recoge los hilos que trazan el entramado y se convierten en armadura que enlaza, da continuidad y simboliza lo que en cada trabajo de investigación se produce, continuidad con estructura que da el ligamento del hilo y la densidad de la trama. En el lenguaje común de la investigación, trama es a aparato crítico, y urdimbre al uso de conceptos y categorías que se desprenden de las revisiones teóricas que hace el investigador. En algunos casos se cae en una sobre determinación teórica que constriñe las condiciones de posibilidad de la urdimbre y, por lo tanto, la reconfiguración de

realidades sociales, culturales, educativas, etc. En la investigación cualitativa es el trabajo creativo y en perspectiva lo que hace a los entramados de sentido y significación.

La trama y la urdimbre abre posibilidades de lectura en áreas y universos de realidad para un ejercicio de configuración y registro del espacio en el que se lee, se investiga y se produce. Además de anclarnos en el mundo de los saberes y conocimientos que nos permiten dar cuenta del modo en que la problemática de investigación va a encontrar su lugar en el pensamiento de los individuos y de los grupos. Anclar es antes que nada “hacer familiar lo insólito e insólito lo familiar, haciendo el universo nuestro universo” (Moscovici, 1979:40)

Para Sánchez Puentes (2014) la trama y la urdimbre del oficio de investigador conforman un amplio paquete de operaciones básicas que habrá que promover y desarrollar desde la investigación cualitativa. Las que nos señala el autor son las siguientes:

1. Operaciones de la apertura que se caracteriza por la búsqueda de información y el acopio de códigos y datos que son la infraestructura para el inicio del quehacer específico de la investigación, para ello nos apoyamos de la lectura, la observación y exploración de fuentes de información autorizadas por las comunidades académicas y científicas en el campo de conocimiento en el que se sitúa el tema de investigación.
2. Operaciones de la expresión, esta operación requiere de la familiarización e incorporación de lenguajes de uso en el argot de la investigación que permitan situar y describir fenómenos y acontecimientos factibles de ser investigados en la red en los que éstos aparecen y se conectan. Las herramientas intelectuales que aparecen son: el acto de descubrir en las búsquedas y los encuentros y, el uso del lenguaje “científico” que esto conlleva.
3. Operaciones del ingenio y del rigor, ésta tiene que ver con la audacia creadora y el rigor que nos requiere el trabajo de investigación, tanto en el proceso formativo como en el oficio de investigador. Elementos como: originalidad en las ideas, razonamiento y posicionamiento en perspectiva, capacidad de asombro, habilidad para relacionar problemas, situaciones e información, son indicativos de ingenio y rigor.
4. Operaciones de la socialización del quehacer científico, lo que nos sugiere esta operación es ir dejando el individualismo que de primera instancia nos persigue para transitar hacia el establecimiento de condiciones para la socialización en el diálogo y el encuentro con los otros, que es situación de formación son nuestro referente tanto

en la afinidad como en la alteridad, pues en la trama y la urdimbre la tensión existe y ayuda a hacer más fuerte el proyecto y el trayecto en tanto éste no se rompa y se deje por la tensión que genera.

5. Operaciones de la construcción, la construcción ha de ser sólida en la que podamos enlazar la referencialidad teórica con la particularidad con la que se manifiesta el tema-problema objeto de investigación. Para ello, hay que visibilizar los ejes que dan sentido y estructura a la problemática de investigación, mostrar la armadura de lo que sostiene la configuración de sus hallazgos, ya sea en esquemas conceptuales y analíticos o a través de lo será su esquema de exposición y difusión de los resultados de la investigación.
6. Y finalmente, operaciones de la estrategia, ser estratégicos significa situarnos en la temporalidad en la que se sitúa la problemática de investigación, hacer inteligibles los procesos, las producciones y los resultados del trabajo de investigación y, hacer visible la trama y la urdimbre que han creado (p. 62-83).

La trama y la urdimbre, entonces, es la facultad que se desarrolla en la investigación cualitativa y que se apoya en conocimientos, habilidades, destrezas y valoraciones que se vinculan con saberes y prácticas que conforman el oficio de investigador. La trama y la urdimbre son parte integrante de lo que hay que enseñar, al enseñar a investigar.

4. El proceder como urdimbre en procesos de conocimiento.

El problema al que nos enfrentamos en la enseñanza de la investigación es cómo el sujeto establece una relación de conocimiento con la realidad. Tal relación de conocimiento siempre tiene una referencialidad representada o teorizada que constituye el andamio que hace posible la proyección (sentido) en procesos de conocimiento. Esta base epistémica se manifiesta en esquemas mentales que dan sentido a formas de razonamiento que marcan rutas posibles en la investigación en ciencias sociales. Sin embargo, tendremos que reconocer que ninguna teoría es suficientemente estructurada como para dar cuenta de la realidad en su expresión de movimientos diversos y múltiples. Para que la realidad sea factible de conocerse requiere de la participación de los sujetos en sus intenciones y prácticas que permite dar sentido y significado al proceder en la investigación. Más que la teoría es el pensar teórico una herramienta que nos ayuda para hacer inteligible los espacios y los territorios en los que el conocimiento se produce y, a dilucidar las

realidades estudiadas. Para que el pensar teórico entre en movimiento requiere de la presencia de acontecimientos radicales que interpelan al sujeto tanto en su experiencia como en las formas de pensar; aludimos a un sujeto con proyecto, arropado de saberes y conocimientos que devienen de comunidades y grupos que los aprueban y los legitiman.

Para la investigación cualitativa el proceder no se ciñe a la elección metodológica, sino que es la emergencia de principios epistémicos, históricos y filosóficos los que ayudan a situarnos en el proceder desde un compromiso ético que hace visible los criterios en la toma de decisiones con respecto a los itinerarios y las rutas a seguir en la investigación cualitativa. Zemelman, (1992) plantea que es la totalidad concreta una de las categorías fundantes en los procesos de conocimiento, pues funge como mediación y conexión con la realidad empírica, en donde el énfasis está en delimitar universos de observación capaces de servir de base para determinar opciones de teorización (p.48) y de acción en la investigación. La totalidad, continúa el autor, no es una clase de extensión lógica determinable mediante la agregación de cuantos elementos comprende, ni mantiene una vida propia es un fundamento epistemológico para organizar el razonamiento (p.50) La totalidad como organización del pensamiento, nos provee de un pensar inteligible para ordenar y decidir sobre las opciones teóricas y metodológicas que podemos usar desde puntos de referencialidad que hacen a la organización desde la perspectiva de la totalidad alejándonos del riesgo de caer en amontonamientos que desplazan las posibilidades de construir las tramas y urdimbres en la investigación cualitativa. En lugar de elecciones metodológicas para conducir la investigación acudimos a la categoría de totalidad como perspectiva de descubrimiento (Zemelman, 1992) pues nos ofrece la posibilidad de asistir a todo recurso que convoque y sea convocante para conocer la realidad en tanto problema de investigación. En términos del proceder, la totalidad, nos admite problematizar campos, hacer recortes de realidad, el establecer campos de observación, ejes de reflexión y prácticas de articulación de las dimensiones en las que se nos hace presente la realidad que estamos investigando, pues a decir de Zemelman (1992) la totalidad es una óptica epistemológica que deviene en dilucidar lo que hace a las tramas y urdimbres que se configuran como resultado de la investigación.

Situados en la visión que nos da la noción de totalidad podemos superar las visiones parceladas y fragmentadas que proceden en la investigación, para arribar a procesos de comprensión en los que más que explicar, potencien las posibilidades de

tomar conciencia y de actuar en realidades concretas. Para Kosik (1963) Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, esto es, si no son átomos inmutables, indivisibles e inderivables, cuya conjunción constituye la realidad, sino que son concebidos como partes estructurales del todo. Lo concreto, o sea, la totalidad, no es, por tanto, todos los hechos, el conjunto de ellos, el agrupamiento de todos los aspectos, cosas y relaciones, ya que en este agrupamiento falta aún lo esencial: la totalidad y la concreción (p.55).

Puntos de capitoneado

Después de situar y desarrollar los puntos de interés en el tema de las tramas y urdimbres en la investigación cualitativa, toca hilvanar algunos trozos de lo tratado hasta ahora.

La trama es posible en tanto reconozcamos la existencia de algo no atendido por la investigación cualitativa y, que requiere documentarse, conocerse y argumentarse para hacerlo viable y posible de tratar desde perspectivas epistemológicas, teóricas, metodológicas y filosóficas que nos ayudan a salir de la arbitrariedad con la que elegimos temas y problemas de investigación. La elaboración de la trama es viable gracias a la enunciación y registro de acontecimientos y de acciones que hacen posible el despliegue de razonamientos y usos de herramientas que trazan los horizontes de sentido que enlazan a la trama con la urdimbre. La noción de trama y urdimbre hacen inteligible a la realidad y sus procesos de conocimiento, pues permite reunir iniciativas, circunstancias, fines y medios para alcanzar los objetivos y metas propuestas en el proyecto de investigación.

La trama, en términos sencillos, es el acto de ensamblar los ingredientes y registros que la investigación requiere en las iniciativas y creatividad de cada investigador/ra. La trama es la unidad narrativa de base que integra estos ingredientes heterogéneos en una totalidad inteligible. La trama no es un estudio que atiende a la linealidad de lo que se evidencia, sino un estudio de la irrupción de acontecimientos emergentes que hacen emerger los saberes y conocimientos en cruces diversos entre el tiempo, espacio y sujetos...(Moreli en Ducoing 2019:92) En síntesis, el telar entrelaza los hilos longitudinales que son la urdimbre y los hilos transversales que componen la trama, haciendo de ésta la serie transversal que se cruza con la urdimbre.

La urdimbre se fija en tanto existe una representación y un horizonte que le da forma y sentido, proyecta creatividad y hace original lo que se produce, pues toda configuración discursiva es el resultado de un entretejer epistémico, ontológico y de

procederes múltiples que lo hacen inédito, así todo texto generado por la investigación cualitativa es el resultado de un entrelazado de pensamientos y representaciones en las que el sujeto se proyecta y es proyectado a través de la argumentación y la trama que hace al texto.

La trama y la urdimbre sitúa al sujeto y al conocimiento de la realidad en perspectiva, lo cual me lleva a plantear que con la trama y la urdimbre lo que llamamos metodología es

Finalmente, toda configuración de sentidos y significados que la trama y la urdimbre no ofrece es una rearticulación de fragmentos y desconstrucciones teóricas, metodológicas y técnicas que hacen posible aprehender la realidad, aunque su registro sea temporal por el movimiento y devenir de ésta. Podemos decir, ahora, que todo sujeto se constituye en una trama vincular y de implicaciones diversas enmarcadas en condiciones sociales, culturales, éticas, políticas y pedagógicas. Más que el descubrimiento de verdades, la investigación cualitativa es una interrogación sobre lo que se da por sentado, sobre las prácticas que se realizan en torno a ella, la forma en que se produce, sus manifestaciones, sus clasificaciones, sus jerarquías, sus actores, la forma en que organizan los procesos sociales y por supuesto, la forma en que se gestiona y se enseña la investigación en los posgrados.

^{vi} Doctor Ignacio Pineda Pineda. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM-Facultad de Estudios Superiores Acatlán, pinedai@unam.mx

Fuentes de consulta

- Aulagnier, Piera (1980) *El sentido perdido*. Buenos Aires: Editorial Tries
- Castoriadis, Cornelius (1975) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- De la Garza, Enrique (2019) *La metodología configuracionista para la investigación*. México: gedisa/UAM-Unidad Iztapalapa
- Durand, Gilbert, 2004. *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México: FCE.
- Fernández, Ana y Stavisky (2016) Cornelius *castoriadis: un problema y un deseo que persisten*. En *Diferencia(s)* revista de teoría social contemporánea. Castoriadis: autonomía, institución y sujeto nº2 - año 2 - mayo 2016 - argentina
- Gamboa, Julieta (2012) “Cecilia Vicuña. Trama y urdimbre de la palabra: el tejido / texto” *Revista de literaturas populares* / año XII / número 2 / julio-diciembre de 2012
- Mañosa, Francesc (2008) “Las densidades de urdimbre y trama y su influencia en el aspecto superficial de tejidos” *BOLETÍN INTEXTER (U.P.C.)* 2008. Nº. 133
- Morelli, Silvia (2019) *El discurso académico del currículo como objeto de investigación* en Ducoing, Patricia (editora) *Epistemologías y metodologías de la investigación*

educativa. México: Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección México (AFIRSE) y Newton Ediciones.

Moreno B., M. G. (2003). “Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación” *Educación y Ciencia, Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 7 (28), pp. 63-82

Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Huemul.

Revilla Guzmán, Carmen (2007), “Trama y urdimbre de la escritura de Jeanne Hersch” *Lectora*, 13: 187-198. ISSN: 1136-5781 D.L. 395-1995.

Sánchez, Ricardo (2014) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Universidad Nacional Autónoma de México-Posgrado, Programa de Maestría y Doctorado (2019) *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México: UNAM

Vigo, Alejandro G. (2006) “Comprensión como experiencia de sentido y como acontecimiento. Los fundamentos de la concepción gadameriana del Verstehen” *Tópicos, Revista de Filosofía*, núm. 30, 2006, pp. 145-195 Universidad Panamericana Distrito Federal, México

Zemelman, Hugo (1992) *La totalidad como exigencia de razonamiento crítico*. En *Los horizontes de la razón*. Tomo I. Dialéctica y apropiación del presente. México, COLMEX, Barcelona, Anthopos.

Zemelman, Hugo (2006) *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional e Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A. C

Zemelman, Hugo (2011) *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad* México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

^{vi} Doctor Ignacio Pineda Pineda. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM-Facultad de Estudios Superiores Acatlán, pinedai@unam.mx

Recibido marzo de 2020

Evaluado junio de 2020

DE LA FORMACIÓN A LA EDUCACIÓN DEL PROFESORADO^{vi}: UN GESTO PEDAGÓGICO SENSIBLE

Luis Porta^{vi}, Braian Marchetti^{vi}
Jonathan Aguirre^{vi}, Francisco Ramallo^{vi}

Resumen: El artículo que presentamos propone una reflexión, un gesto peculiar, sobre la concepción de la formación docente en nuestra comunidad académica más próxima enraizada en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El escrito busca ampliar los sentidos y los significados para el tratamiento de cuestiones ligadas a lo sensible en la formación docente. Colocando en el centro del análisis al sujeto, sus experiencias biográficas, sus prácticas, y sus deseos. Desde una perspectiva narrativa y, posicionados desde pedagogías críticas-descoloniales planteamos un ejercicio de desplazamiento de nociones conceptuales tradicionales sobre la formación docente hacia perspectivas epistémico-políticas que proponen habitar dicha significación desde la posibilidad de concebirlo y nombrarlo como una particular forma de educación que acontece en los profesorados superiores. El texto está cimentado en tres apartados reflexivos hilvanados entre sí de manera recursiva y entramada. A partir de ellos apostamos a visibilizar prismas interpretativos sobre educación docente que estimulen la (re)significación de estos espacios educativos en pos a hacerlos mucho más humanos y sensibles; al tiempo que, al (re)nombrarlos encontramos el fundamento descolonial necesario para habilitar el gesto pedagógico sensible que proponemos.

Palabras clave: Formación; Educación Docente; Pedagogías; Profesorados.

Abstract: The article that we present proposes a reflection, a peculiar gesture, on the conception of teacher training in our closest academic community rooted in the Research Group on Education and Cultural Studies (GIEEC) of the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata. The writing seeks to expand the meanings and meanings for the treatment of issues related to the sensitivity of teacher training. Placing the subject, his biographical experiences, his practices, and his desires at the center of the analysis. From a narrative perspective and positioned from critical-decolonial pedagogies we propose an exercise of displacement of traditional conceptual notions on teacher training towards epistemic-political perspectives that propose to inhabit this meaning from the possibility of conceiving and naming it as a particular form of education that occurs in higher teachers. The text is based on three reflective sections strung together recursively and interwoven. From them, we bet to make visible interpretive prisms on teacher education that stimulate the (re) significance of these educational spaces in order to make them much more human and sensitive; At the same time, when (re) naming them we find the decolonial foundation necessary to enable the sensible pedagogical gesture that we will propose here.

Keywords: Training; Teacher Education; Pedagogies; Teachers.

Consideraciones introductorias: Sobre gestos, narrativas y sensibilidad pedagógica

Los gestos podrían interpretarse como advertencias y anticipaciones de lo porvenir, como una transitoriedad para vivir a pesar de la colonización y la normalización que habitamos y componemos dolorosamente cada día. Además, podríamos intuir que se proyectan como lo que podemos hacer cuando dejamos de preferir el (des)orden vigente y, al menos un poco, nos alejamos de las pretensiones de la certeza científica y civilizatoria a la que solemos continuar aludiendo -cada vez menos inconscientemente- en nuestros textos. A partir de un gesto, nuestros relatos de la educación podrían volverse proféticos y esperanzadores, entre la inercia hacia la reactualización y rearticulación del (des)mantenimiento de las estructuras simbólicas que hoy generan espacios de vulnerabilidad y sufrimiento. Diría Freire (2005) y otros pedagogos críticos que un gesto es utópico, optimista, sensible, afectivo y transformador. Moviliza y recuerda lo posible que es descomponer los mundos que habitamos, en el que “la esperanza es una necesidad ontológica y la desesperanza es esperanza que -perdiendo su dirección- se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (Freire, 2005: 24).

En contextos de aceleración, donde la única temporalidad posible de vivenciar el tiempo pedagógico es de la producción, la prisa y el resultado, un gesto habita una pedagogía mínima. Frente a la ansiedad, el pánico, la depresión y el insomnio que con-funden el tiempo de la vida con el de la producción, se detienen pequeños gestos que interrumpen lo que es. El gesto, entonces, como una pedagogía coincide con el tiempo humano: plural, caótico, complejo, múltiple, afectivo, poético, productivo, inútil, suspenso, intenso y frágil, tal como lo es el tiempo del aprendizaje (Ribeiro, 2018: 63). En este artículo, compartimos una conversación respecto de los relatos de la educación del profesorado a partir de un recorrido por autores que reflexionan sobre la formación docente y los diálogos posibles para habitar un pequeño gesto que permita descomponer la colonialidad y la normalización de la pedagogía universitaria.

Entre repeticiones, diferencias críticas y nuestro vecindario, alimentamos una serie de discusiones desde nuestra práctica político-pedagógica de investigación, que intenta radicalizar los sentidos de una exploración narrativa en educación a partir de pedagogías

críticas que reconocen una interrogación subversiva -en el sentido que es anterior a los relatos que habitamos-. En el cruce entre investigación narrativa y pedagogías críticas reconocemos la importancia de contribuir a la composición de un nuevo discurso que revele una creciente legitimidad por tales cuestiones, restituyendo la intimidad entre la educación y la vida.

Para ello, no olvidamos que este texto proviene de una reflexión peculiar sobre la formación docente en nuestra comunidad académica -el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)-, que busca activar una manera de ampliar los sentidos para el tratamiento de cuestiones ligadas a lo sensible de la formación docente. En este sentido, un primer paso para habitar dicha significación del término formación, es (auto)arrogándonos la potestad discursiva de nombrar: y concebirlo más como una particular *educación^{vi} del profesorado* (Yedaide y Porta, 2017). A la vez, dicha denominación se funda en la necesidad de componer una narrativa sensible e inmediata de la educación, caracterizada por habilitar otros hilos de significación capaces de imaginar otros modos y mundos posibles.

Particularmente, estas reflexiones cobraron centralidad a partir del estudio de los profesores memorables, las relaciones entre los aspectos de la práctica destacados por los docentes, sus biografías personales y las categorías centrales que definen la Nueva Agenda de la Didáctica (NAD). Estas categorías nos ayudaron a reconocer las buenas acciones docentes, identificadas por la intuición, la sabiduría práctica y la espontaneidad según el marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza propuesto por Litwin (1998). Nuestro tratamiento de la buena enseñanza recogió la definición de Fenstermacher (1989, 2005) en el sentido moral, como las acciones docentes que pueden justificarse basándose en principios morales y en el sentido epistemológico en referencia a que lo que se enseña sea “digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (2005:65). Por su parte, Philip Jackson (2002) jerarquizó el lugar de la narrativa en la enseñanza, haciendo referencia a la función “epistemológica” de los relatos y aludiendo a que muchos de ellos contienen el conocimiento que se enseña en el mundo exterior. No sólo eso, sino que constituyen de por sí aquellos saberes que deseamos que nuestros alumnos aprendan.

La perspectiva narrativa, punto de encuentro de nuestras investigaciones, compone una entrada sensible en los relatos. En tanto que múltiples son las formas de comprender las narrativas educativas en la comunidad académica que conformamos en el GIEEC,

profundizamos la idea de que una investigación narrativa no sólo implica una metodología específica (como podría ser la utilización del enfoque biográfico narrativo), sino que además constituye otros modos de conocer. Una forma que es eminentemente política, al invertir la ecuación y remarcar que la investigación es un tipo de narrativa. Es por eso que no puede ser valorada únicamente en función de sus procedimientos, sino en virtud de los fines a los que se orienta y los modos como su hacer construyen o aniquilan las posibilidades políticas en las personas. Ello nos ubica en una disputa acerca del sentido de lo que es investigar y lo que debe esperarse de esta empresa (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015).

En concurrencia con esta postura, la ciencia clásica queda cartografiada en el mapa más abarcador de las formas de colonización y normalización que aún hoy nos conforman, como hábitat primordial de nuestros cuerpos y mentes. En plena disonancia y con coordenadas geográfico-temporales precisas que abrevan de campos académicos-culturales diversos, nuestro posicionamiento narrativo propicia una práctica productora de saberes transitorios y localizados. Espacios y tiempos que se deben a la irremediable inmediatez de las experiencias que habitamos.

Desde una radicalización o profundización narrativa es oportuno reconocer que en la educación también se han producido otras marcas y que es necesario perturbar el relato normalizado y colonizado en la incesante búsqueda de un “equilibrio de voces” (Bidaseca, 2010), autorizando las voces bajas que acompañan las altas. A lo que agregaríamos aún con más fuerza, que el recoger relatos cotidianos desestabiliza la teoría de lo obvio en la comprensión de relatos vivos en nuestros tiempos, espacialidades y sociabilidades. Es en este descorrer, que abogamos por desprendimientos y grietas que animan a pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos y prácticas distintas a las conocidas. Como modos de incitar posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber para resistir, transgredir y subvertir a pesar del poder colonial (Walsh, 2014; 25).

En un pensar desde y con el Sur, Boaventura de Souza Santos (2006) abogó por un cambio civilizatorio que necesita pasar por un cambio epistemológico, renovando las teorías de la emancipación y acompañando la modificación de las formas de vida occidentales. Para ello, es necesario involucrarnos en nuestras prácticas con la utopía del “buen vivir”. En términos de Souza Santos (2006) podríamos decir que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento

produce en la realidad. En la intervención de lo real en un paso de la reproducción a la producción.

Un recorrido conceptual necesario para habitar de un modo *otro* la educación docente

En el apartado introductorio compartimos nuestro posicionamiento ético-político respecto a los gestos narrativos y sensibles desde los cuales construir y reconstruir pedagogías que apuesten por dimensiones empáticas y afectivas en el mundo de la educación y que la modernidad clásica ha soslayado en el tiempo. Asimismo, recuperamos la investigación narrativa como camino metodológico y epistémico para poder darle voz a quienes transitan los cotidianos educativos y resistir los embates de una colonialidad que se camufla pero que sigue operando en las instituciones, en los discursos y en las investigaciones que se suscitan en el interior del campo.

Desde este locus de enunciación es que proponemos, en este segmento, recorrer diversas conceptualizaciones en torno a la formación docente que nos permitirá revalorizar y contemplar de una manera mucho más compleja y esperanzadora lo pertinente del uso del término *Educación de profesores* para referirnos al trayecto por el que atraviesan aquellos estudiantes que desplegaran la profesión docente en las escuelas, institutos y universidades argentinas.

Por tanto, el análisis de las distintas denominaciones referidas a la formación de los docentes no responde a un debate nominalista, sino a las perspectivas desde las cuales se concibe a la educación de quienes la habitan. Consideramos que dentro del proceso en el cual un estudiante de escuela secundaria pasa a la Universidad o a un Instituto de Formación Superior para luego insertarse en instituciones educativas, interactuar con otros docentes, conocer distintas realidades socioeducativas y transitar experiencias diversas de capacitación, no es posible trazar un camino recto, unidireccional y constante. En ese sentido Rebeca Anijovich (2009) entiende a la etapa de formación como un trayecto, un espacio flexible y de construcción que excede a una mera acumulación de conocimientos y de cómo transmitirlos. Por ello, esta particular educación del profesorado, refiere al desarrollo de capacidades en los docentes para el ejercicio de su profesión, convirtiéndose en un proceso de transformación subjetivo que opera tanto en

el docente “formador” como en el “formado”. En efecto, el trayecto de formación es entendido, de esta manera, como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas, como la biografía escolar, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua (Anijovich, 2009:28). Todos estos condimentos abonan y contienen a la perspectiva más radical de una particular educación acontecida en el nivel superior.

En esta misma línea, Davini (1995) ha insistido en resaltar la necesidad de conformar una pedagogía de la formación que incluya la reflexión sobre la práctica como uno de sus núcleos fundamentales, con la intención de formar/ educar sujetos capaces de ponderar situaciones y contextos, al tiempo que puedan tomar decisiones congruentes, sustentables y comunicables. En sintonía con la idea de Anijovich (2009) sobre la formación de docentes capaces de ejercer su profesión, la autora antes mencionada pone el foco inicial sobre una formación comprometida con la transformación en la acción, integrando y articulando los casos de la práctica, sus problemas y dimensiones, los posibles cursos de acción docente, la validación en la acción y los nuevos casos y problemas. Se postula, así, la importancia de que los programas de formación de los docentes prioricen los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido (Davini, 1995).

A la perspectiva conceptual señalada desde la cual se pone el énfasis en la práctica docente concreta y en lo que allí sucede para reflexionar sobre las acciones a desarrollar y la toma de decisiones, en un trabajo más reciente, Davini (2015) reflexiona sobre la heterogeneidad de alternativas de formación para los docentes y propuso la integración de ellas dentro de un plan más abarcativo de *educación permanente*. La autora, identificó diferentes modalidades que abren a un amplio abanico de posibilidades, de estrategias y recursos como la utilización de entornos virtuales, cuadernos de estudio, módulos, foros de debate, ateneos, cursos, entre otros más allá de la formación inicial. Dichos aspectos complejizan aún más el itinerario educacional de los aspirantes a docentes y coloca no solo a la práctica y a las cuestiones subjetivas en el centro del análisis, sino también lo multimedial.

De esta manera, considerando la diversidad de posibilidades de formación disponibles, las distintas necesidades y alternativas de educación permanente de los docentes en

actividad podrían integrarse en un programa amplio y comprensivo, que permita valorar los aportes de cada proceso, amortiguar sus limitaciones y contribuir al desarrollo de las escuelas y la superación de los problemas en y de la enseñanza que atraviesan todo el desarrollo escolar y se dan en distintas regiones o contextos (Davini, 2015: 165).

Hasta aquí, la reflexión sobre la práctica se convierte en una de las acciones clave de los dispositivos formativos, enfatizando sobre la labor del docente en el aula, la puesta en práctica de sus clases y la resolución de las distintas situaciones que se presenten. Por su parte, Sanjurjo (2012) desarrolló un “enfoque práctico” sobre la formación de maestros y profesores al reconocer la singularidad de los problemas que surgen de la práctica y que requieren reflexiones y acciones construidas para resolverlos. Para ello, el conocimiento práctico podría ser entendido como “aquel que los profesores extraen de sus situaciones de aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo” (Montero, 2001: 159). Mediante la observación y la reflexión de nuestras acciones podemos realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Cuando las describimos las convertimos en conocimiento en acción y el mismo es siempre una construcción (Sanjurjo, 2012: 24).

Estos planteos nos conducen a pensar en instancias formativas que transcurran a partir del abordaje de las acciones del docente y de su reflexión posterior sobre lo que acontece en sus clases. En ese sentido, la idea de una formación que no es posible de ser estandarizada y que no responde a una relación directa de causa y efecto es nodal para sumir la complejidad didáctico-pedagógica del trayecto educativo (Edelstein, 2011). La autora manifiesta que la formación no puede limitarse al dominio de reglas, procedimientos o técnicas que se aplican para lograr ciertos resultados o a ejercicios aleatorios que se resuelven en cada situación, sino que requiere ser configurada sobre el saber que procede de la experiencia sometida a discusión y crítica.

Pensar la formación desde una perspectiva de transformación social, da lugar a tener en cuenta las posibilidades de crear formas de educar que contribuyan a una sociedad más justa y participativa para todos, a través de la formación docente (Souto, 2016). Esto implica asumir la formación como “una dinámica de transformación en el sujeto docente, como la búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas para actuar en el campo profesional de la docencia” (Souto, 2016: 19). En este sentido, la propia noción de trayecto formativo, habilita a un recorrer por el sujeto adulto que se transforma a lo largo

del tiempo a través de las mediaciones que las instituciones, programas, formadores y textos ofrecen. Es por esto que entendemos que los formadores y las instituciones no forman, en tanto no se forma al otro, sino que se construyen, se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar de ellos se formen. En síntesis, vale destacar la noción de la transformación del sujeto docente en relación a las mediaciones propuestas por los sistemas formadores. La formación es cambio, transformación del sujeto individual o colectivo, de la sociedad en su conjunto, no en el sentido del pasar de un estado a otro, sino en el de devenir, en el movimiento, en el suceder de los procesos donde las transformaciones van significando reestructuraciones, donde lo nuevo tiene un lugar. “No pensamos la formación como el buscar formas estables ni asociadas a un deber ser, sino como movimiento, en el ir encontrando otros problemas, búsquedas, capacidades, actitudes, replanteos, formas de ver y pensar, nuevos caminos donde potenciarse y potenciar a otros “ (Souto, 2016: 69).

En sintonía con estos planteos, Vaillant y Marcelo (2015) utilizan el concepto de “autoformación” para referirse al proceso de apropiación de los contenidos formativos que lleva adelante el sujeto en instancias de aprendizaje. Para estos autores, la posibilidad de la autoformación, es la habilidad de diseñar y desarrollar procesos de aprendizaje a lo largo de la vida utilizando en cada momento los medios más apropiados y coherentes, y se debe configurar como el objetivo de todo programa formativo. Así, “la autoformación aparece como un proceso por el cual las personas, individualmente o en grupo, asumen su propio desarrollo, se dotan, como sujetos adultos que son, de sus propios mecanismos y procedimientos” (Vaillant y Marcelo, 2015: 21). Por tanto, es un tipo de formación informal, sin programa cerrado, en la que la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje que, poco a poco, va ganando respeto y consideración porque aparece como el mecanismo a través del cual los adultos aprenden (Vaillant y Marcelo, 2015: 21).

Esa posición corre el riesgo de pensar que consiste en un aprendizaje aislado y de la vida cotidiana, sin embargo, los autores aclaran que la idea de la autonomía en la autoformación no debe entenderse como un proceso de aislamiento hacia la búsqueda de una identidad personal, sino que es en la interacción donde realmente se produce esa identidad, es decir, que la autonomía no puede entenderse fuera del contexto que la genera. Por último, dentro del desarrollo teórico en torno a la autoformación, se destaca la idea de la dimensión personal del aprendizaje, entendiéndola como “la atención al

impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en la persona del docente: sus creencias, sus valores, sus sentimientos” (Vaillant y Marcelo, 2015: 26).

Otra de las líneas de análisis sobre la organización de la formación de docentes en ejercicio, que se presenta necesaria como antesala hacia una conceptualización más radical del término, tiene que ver con las producciones en relación a la idea del desarrollo profesional docente (DPD). Terigi utilizó esta denominación como la que “abarca mayor variedad de sentidos y, a su vez, recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores pueden experimentar a lo largo de su carrera” (2010: 6). En un informe sobre las políticas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe, la autora desarrolla la consideración de que los docentes tienen distintas necesidades de formación a medida que avanzan en su carrera profesional, y que esta situación ha llevado a salir de un esquema discreto que diferenciaba entre formación previa y en servicio, para pasar a otro en el que el DPD es visto como un continuo a lo largo de la formación inicial, de la incorporación al ejercicio de la docencia y del desempeño profesional. De esta manera, se adopta la conceptualización de la formación docente como un continuo que requiere que se la enfoque como totalidad, no sólo en referencia a las definiciones teóricas, sino, sobre todo, con respecto al diseño de las políticas (Terigi, 2010).

Asimismo, Vezub (2009), desarrolla el modelo del DPD considerando a la escuela como el escenario más apropiado para la problematización de la enseñanza y del aprendizaje. El aprendizaje del docente no se produce en el vacío, sino que, por el contrario, se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los cuales desempeña su tarea, con determinados grupos de alumnos, pertenecientes a una comunidad que posee características particulares. Por lo tanto, la escuela y sus profesores son la unidad básica a la cual se dirigen los programas de desarrollo profesional enmarcados en esta perspectiva. De esta manera, “la práctica deja de ser un campo de implementación en el cual se llevan a cabo las estrategias diseñadas por otros (especialistas, expertos, técnicos) y se convierte en una fuente de saber, en el cual el profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza (Vezub, 2009: 10).

Por otra parte, algunos documentos oficiales, como: “El desarrollo profesional docente centrado en la escuela” publicado por el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina en el año 2012, impulsan que los distintos ámbitos de ejecución planifiquen

programas y proyectos de DPD que hagan foco en el desempeño de los docentes, en los procesos de enseñanza general o disciplinar y que garanticen el aprendizaje de todos los alumnos. Estos lineamientos colocan al estudiante en el centro de las políticas y considera a la escuela como el escenario más apropiado para la problematización de la enseñanza y del aprendizaje. Según este documento, la formación centrada en la escuela considera a la institución escolar como el espacio de trabajo donde se deben resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza, convirtiendo a la escuela en objeto de reflexión y análisis. En su fundamento sobre la elección de la escuela como centro desde donde pensar la formación del docente, el documento expresa que cuando se dirige la mirada hacia lo que pasa en la escuela se hacen visibles aspectos que no siempre son considerados en la formación; tales como las complejidades de los procesos de gestión institucional, los problemas de rendimiento escolar de todos los alumnos, el aprovechamiento de los recursos, las demandas de la comunidad hacia la institución y hacia sus docentes.

Para finalizar este recorrido anticipatorio y conceptual, resta profundizar una epistemología que plantea alternativas interpretativas a la visión tradicional, poniendo en cuestión el concepto de formación para desarrollar el de educación docente (Yedaide y Porta, 2016). Este concepto coloca en primer plano a las subjetividades de los protagonistas, sus emociones, sus sentimientos, su reflexividad y sus experiencias. En tal sentido Yedaide y Porta (2017) consideran a la educación docente como una categoría potente para abarcar estos aspectos además de las cuestiones curriculares formales. Al fundamentar el reemplazo del concepto de formación, optamos conscientemente por sublevarnos contra la repetición de la palabra “formación” porque, sentimos, que adultera la representación más aguda de las condiciones del proceso de construcción de la subjetividad de los profesores. Dirían los autores que, lo que ocurre cuando nos disponemos a la profesión docente, esta posición se sitúa a lo largo de la vida y es alimentada por todo tipo de experiencias vitales paralelas y/o contestatarias a los currículos formales. Por tanto, existe la intención de “formar”, pero tal vocación no debería confundirse con el alcance de sus ambiciones: la educación docente es ubicua, múltiplemente condicionada y porosa a los afectos, las emociones y la experiencia sensible (Yedaide y Porta, 2017: 6). Dicha sensibilidad es indagada en las investigaciones del GIEEC desde las propias textualidades que los docentes y estudiantes narran sobre su propia práctica educativa.

De esta manera, pensar desde la educación docente, implica destacar la experiencia de vida de los docentes frente a los trayectos de la educación formal o de formación docente tradicionales. A partir de investigaciones en el seno del Grupo, por ejemplo, sobre las conexiones entre formación profesional y dimensión ética de la enseñanza en los denominados profesores memorables, Luis Porta, Jonathan Aguirre y Sonia Bazán (2017) abordaron una concepción que permite poner centralidad sobre aspectos relegados en los sistemas formativos tradicionales y que se relacionan con las múltiples afecciones sensibles que reciben los docentes, que forman parte de los distintos ámbitos educativos y que trascienden a los espacios pautados para la formación. Trabajos desde esta perspectiva indican que se evidencia una epistemología personal- en el sentido otorgado por (Camilloni, 2007)- que en los profesorados se funda pronunciadamente en las afecciones sensibles de los sujetos a lo largo de la vida, sin un predominio de las vivencias o saberes asociados a la “formación” académica.

En este punto, hablar de educación es emparentar sus procesos de convertirse en docentes con las múltiples y variopintas influencias que recibimos diariamente como propuestas educativas y que no pueden limitarse al mundo escolar. La educación habla de una amplitud para abarcar aquellos aspectos y flujos de la experiencia vital que, sin ser pautados, pensados o incluso -muchas veces y lamentablemente- interpelados en el mundo académico, no obstante, educan -a veces sutil y otras veces explícitamente- nuestra comprensión (Porta, Aguirre y Bazán, 2017: 18).

En suma, desplegar en el presente escrito diversas conceptualizaciones y apreciaciones sobre la formación docente en tanto objeto de estudio nos permite habitar las huellas del campo para animarnos a proponer una cierta radicalidad al nombrarla. Dicha radicalidad se funda en la necesidad de apostar por una formación/educación docente profundamente reflexiva, que incluya al sujeto, en sí mismo, en sus formaciones subjetivas, y en su ser social, en las relaciones con los otros, en su actividad en la sociedad, en la cultura, en la institución y en el tiempo histórico que le toca transitar. Todo ello requiere concebir a la formación/educación docente como un fenómeno amplio que incluye múltiples aristas para comprenderlo. De alguna forma implica recuperarla como objeto de conocimiento, pero al mismo tiempo como objeto de acción (Birgin, 2015), aceptando el carácter amplio, complejo, empático, sensible y disperso del propio campo.

Reflexiones finales: un gesto para la educación docente

La diversidad de perspectivas, términos y concepciones que han alimentado los análisis sobre las instancias de formación docente, convierte a la realización de un recorrido sobre ellas en un paso fundamental. El gesto, como aquello que, en el silencio de la cotidianeidad, abre hiatos entre el estar siendo y el poder ser, como un acto inconformista que pone en choque a las explicaciones oficiales y canónica (Ribeiro, 2018) se vuelve entonces una oportunidad para des-componer, des-normalizar y des-colonizar los procesos educativos.

En nuestra comunidad local Porta y Yedaide (2017) nos interpelan a componer una afectación sensible en los relatos de la educación, a partir de una práctica destituyente de los discursos oficiales tendiente a la re-creación de nuevos relatos más amables con las necesidades de los sujetos y los escenarios que los habitan. Educar a profesores en formación requiere, entonces, una moción que conduzca a un desaprendizaje radical y autorice espacios para la creación de nuevas narrativas. Esto implica una pedagogía inscripta en las constelaciones de la afección sensible que pueda competir y rivalizar otras experiencias de aprendizaje pregnantes del ser docente, que pugnan por una comprensión más tecnocrática e ideológicamente potente pero silenciosa del rol (Porta y Yedaide, 2017; 296).

En suma, los enfoques y maneras de interpretar los procesos de educación de los docentes alimentan un debate profundo e importante en relación a la tarea que realizamos los docentes. Comprender al proceso formativo como un trayecto (Anijovich, 2009), como una “educación permanente” (Davini, 2015), como una reflexión individual a través de las experiencias colectivas vividas por el sujeto desde la autoformación (Vaillant y Marcelo, 2015) y posar el foco sobre las transformaciones vividas por el sujeto que transita dispositivos formativos dejando de lado la idea de un docente que imprime una determinada forma a otro (Souto, 2015) podría ser un prometedor camino. En este marco, consideramos que la categoría de “educación docente” (Yedaide y Porta, 2017) se convierte no sólo en la más abarcativa para considerar las nociones anteriores, sino también que lo es para abordar la reflexión y el desarrollo de habilidades, competencias y prácticas desde una perspectiva basada en las vivencias y emociones de los sujetos: comprender la educación docente como punto de partida implica retomar las perspectivas desarrolladas a lo largo de este texto con los recorridos, sentimientos y experiencias de los docentes.

En la perspectiva de la educación docente, encontramos la posibilidad de abordar en nuevas tramas de significación para la canónica denominación, a partir de transgresiones de pequeños gestos. En las literaturas de las pedagogías críticas, el gesto ha sido recurrentemente utilizado para resaltar la parcialidad, fragmentación y pequeñez que constituye a nuestras acciones y pensamientos, dada la imposibilidad de una colonialidad cero o de una transgresión total los gestos no esenciales y no esencializantes que reinvierten grietas en nuestra inmediatez y en la afectación sensible del cotidiano y el vecindario (Porta y Yedaide, 2017).

La educación docente, definida de este modo a partir de la intención de (auto)arrogarnos la posibilidad de utilizar un término cargado de sentidos en nuestra comunidad académica local, propone establecer fondos y marcos prescriptivos que delimitan los discursos de lo que es y lo que no es digno de ser reconocido. La autorización (y la desautorización) de los relatos, hoy devenida en instrumento de revisión de la inscripción ideológica y geocultural de las prácticas, es contundente respecto del lugar de los sujetos. En este artículo, nos perturbó el no dejar de preguntar(nos) sobre la educación que componemos ya que, nos interesa recuperar la lucha por la representación en la que los sujetos podríamos intervenir, especialmente aquellos que resistimos a convertirnos en objeto de un relato normalizado y colonizado. Se torna urgente asumir el agenciamiento político y narrativo, en el sentido de (re)instituir, para el desaprendizaje y la emancipación de nuestras conciencias. Para ello, aseveramos que cualquiera sea el relato, este debe ser puesto al servicio de “las gentes”, para que recuperemos la autonomía que nos permita tejer los hilos de nuestra propias vidas (Segato, 2015).

Este dislocamiento de la noción canónica, evidencia cómo aquellos relatos que desconocen lo vivido, dejan inmóvil y apagan la capacidad de acción. Este pequeño gesto contrasta con los poderes discursivos y nos empuja a los límites, forzando con nuestras palabras y sentidos a dudar y preguntar. En este ejercicio de visualización de horizontes, que implica operaciones concretas en el ámbito de la enseñanza universitaria, se hace indispensable componer una pedagogía que se habite con la vida. No sería difícil afirmar que en la agenda de la educación del profesorado, el conocimiento es presentado en un sistema de jerarquías alienantes, que tiene como efecto el extrañamiento de los sujetos de su producción y de su contestación (Porta y Yedaide, 2017).

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bidaseca, K (2010) *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Davini, MC (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, MC (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza,” en M. Wittrock *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Friere, P (2005) *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI (1992).
- Jackson, P (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E (1998) “La investigación didáctica en un debate contemporáneo,” en R. Baquero y cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Montero, L (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens
- Terigi, F (2012) “Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina”. *Documentos*. N°50. Chile: Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe.
- Porta, L, Aguirre, J, y Bazán, S (2017) “La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales”. *Diálogos Pedagógicos*. Año XV, N° 30. Pp. 15-36
- Porta, L y Yedaide, M (Comp.) (2017) *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, EUEM.
- Sanjurjo, L (2012) “Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional” *Praxis educativa*. Vol. XVI, N° 1, pp. 22-32
- Segato, R (2015) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Souto, M (2016) *Pliegos de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: HomoSapiens.

-
- Souza Santos, B (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Vaillant, D y Marcelo, C (2015) *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea ediciones.
- Vezub, L (2009) *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela- Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- Walsh, C (2014) *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Serie Pensamiento descolonial.
- Yedaide, M, Álvarez, Z y Porta, L (2015) La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13 (1), 27-35.
- Yedaide, M y Porta L. (2017) “Narrativa, mundo sensible y educación docente”. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. Vol. 19. Pp 1-13.

^{vi} Agradecemos especialmente a nuestra colega y compañera del equipo de investigación, Dra. María Marta Yedaide los aportes, debates y discusiones que han permitido consolidar una posición del GIEEC con respecto a la categoría Educación Docente. Sin dudas, sus aportes han sido centrales para poder nosotros, seguir aportando en la línea de profundizar en ese concepto, estructurante ya de nuestras investigaciones.

^{vi} Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP) e Investigador Principal de CONICET. Profesor Titular en la Cátedra Problemática Educativa y de Sociología de la Educación. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) y del *Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)* de Facultad de Humanidades, UNMDP. Dirige la carrera de posgrado de Especialización en Docencia Universitaria (UNMDP). Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

^{vi} Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP), miembro del *Grupo de Investigadores en Didáctica de la Historia* del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Ayudante de Trabajos Prácticos en la Cátedra Problemática Educativa. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), actualmente es Becario Doctoral de CONICET. Correo electrónico: bmarchetti89@gmail.com

^{vi} Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP), miembro del *Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales* del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Profesor Adjunto en la Cátedra Sociología de la Educación. Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), actualmente es Becario Doctoral de CONICET. Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

^{vi} Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP), miembro del *Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales* del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Profesor Adjunto en la Cátedra Teoría de la Educación. Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), actualmente es Becario Posdoctoral de CONICET. Correo electrónico: franarg@hotmail.com.

^{vi} Somos conscientes que ambos términos, formación y educación son complejos y polisémicos. Desde nuestra perspectiva elegimos ampliar el concepto propio de formación dotándolo de un sentido amplio, cercano, donde se explicitan procesos empáticos, vitales y afectantes entre docente y estudiante.

Recibido abril de 2020
Evaluado junio de 2020

“EDUCACIÓN SUPERIOR, IDEOLOGÍA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS”

Agueda Quinteros^{vi}

Resumen: La propuesta se centra en develar cuales son los componentes ideológicos que existen detrás del empleo de las TIC's en educación superior y las consecuentes nuevas relaciones de dominación que éstas provocan. La tecnología no es un elemento neutro, subyace en ella una fuerte carga ideológica, y ésta no puede ser incorporada al interior de los sistemas de educación superior sin una necesaria reflexión previa sobre sus consecuencias educativas y sociales. Es innegable que las nuevas tecnologías han hecho su irrupción en la vida social para proponer nuevos modelos comunicativos, organizacionales y para establecerse en forma definitiva. No se propone un modelo reactivo que niegue su empleo y promulgue un rechazo a sus posibilidades; por el contrario, el objetivo es dilucidar hasta donde y qué de las TIC's puede ser útil a los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito universitario en tanto sirva para la emancipación de los sujetos intervinientes. La naturaleza de esos nuevos modelos comunicativos propuestos por el empleo de las TIC's, sus condicionantes ideológicos y sus posibilidades de uso, dentro del nivel superior, sin suponer una barrera que implique nuevas exclusiones o que limite la autonomía del pensamiento y la acción, son los objetos a los que intentamos abordar en este trabajo.

Palabras claves: Educación Superior, TICs e Ideología.

Abstract: The proposal focuses on revealing what are the ideological components that exist behind the use of ICTs in higher education and the consequent new relations of domination that these provoke. Technology is not a neutral element, a strong ideological burden underlies it, and it cannot be incorporated into higher education systems without a necessary prior reflection on its educational and social consequences. It is undeniable that new technologies have made their appearance in social life to propose new communicative and organizational models and to establish themselves definitively. A reactive model is not proposed that denies their employment and promulgates a rejection of their possibilities; on the contrary, the objective is to elucidate to what extent and what of the ICTs can be useful to the teaching-learning processes within the university environment as long as it serves the emancipation of the intervening subjects. The nature of these new communication models proposed by the use of ICTs, their ideological determining factors and their possibilities of use within the higher level, without creating a barrier that implies new exclusions or that limits the autonomy of thought and action, are the objects we are trying to tackle in this work.

Key words Higher Education, ICTs and Ideology.

Supuesto inicial:

En los últimos años se han ido incrementando, desde distintos sectores sociales, el número de discursos que sugieren el empleo de las TIC's en el ámbito de la educación en general y de la educación superior en particular. Estos discursos tienen como objetivo lograr la aplicación de la tecnología en las aulas como medio idóneo de superar las prácticas vigentes. Sin embargo, no debe perderse de vista que la tecnología no es un elemento neutro, sino que, convenientemente manipulada, se convierte en un elemento potente de dominación y control social. Ante esto, la universidad debe ser el ámbito donde los docentes implementen modelos educativos que contribuyan a desarrollar la emancipación del individuo; vigilando la finalidad de su propuesta pedagógica, utilizando la tecnología como medio para lograr nuevos estilos comunicativos con su alumnado y no como medio que limite la independencia del pensamiento, la autonomía y la libertad sobre la propia vida de estos últimos.

Antecedentes del problema:

La investigación propuesta se inscribe en la línea de trabajo iniciada en el proyecto de investigación N° 4-0305 “Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y aprendizaje” desarrollado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Propuesta de trabajo que centra su atención en realizar un intento por construir y desarrollar un campo académico para la investigación de las relaciones posibles entre educación, comunicación y nuevas tecnologías. El presente trabajo no ha sido publicado.

De la lectura de los textos y trabajos de investigación existentes sobre la influencia de las TIC's en la vida social y la educación universitaria surge la preocupación por determinar cuales son los trasfondos de este fenómeno. Inicialmente se observa que la tendencia a incorporar a la tecnología dentro del aula, con la esperanza de lograr optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje, se ampara en el éxito que las mismas han tenido

en otros ámbitos de la actividad humana. Es innegable el efecto que han producido en la organización y estructuración de nuevas relaciones globalizadas de producción, en la constitución de mercados laborales novedosos y en la modificación de los ya existentes, en la integración económica y financiera mundial, por solo mencionar algunos de sus antecedentes. Otros autores, por su parte, centran su mirada en considerar la potencialidad de aprovechar la afinidad existente entre las jóvenes generaciones de alumnos y las nuevas tecnologías para poner en funcionamiento nuevas formas comunicativas para transmitir la cultura. En última instancia, encontramos los posicionamientos de autores que nos llaman a reflexionar acerca de cuales son las finalidades de la utilización de las TIC's en el aula; estos nos recuerdan el deber de analizar las reales potencialidades de su empleo, puesto que no guarda sentido realizar un esfuerzo de inversión para obtener resultados similares a los que se obtienen sin su incorporación.

Objetivo General:

_Dilucidar hasta donde y qué de las TIC's puede ser útil a los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito universitario en tanto sirva para la emancipación de los sujetos intervinientes.

Objetivos específicos:

_Develar cuales son los componentes ideológicos que existen detrás del empleo de las TIC's en educación superior.

_Indagar las nuevas relaciones de dominación que las TICs provocan en educación superior.

_Reflexionar, previamente, sobre las consecuencias educativas y sociales el uso de las TICs.

Fuentes del problema:

Para realizar esta investigación me serví, como fuente de los aportes teóricos que distintos autores han venido trabajando sobre la temática de las nuevas tecnologías y de las problemáticas planteadas por su incorporación dentro de los sistemas educativos de nivel superior. Para ello recurrí a la publicación hecha por la Universidad de Lagos^{vi}, donde se exponen los debates más actualizados en esta materia.

En cuanto al impacto que ha tenido el empleo de las TIC's dentro de la estructuración social, me serviré de los trabajos de Castells. Para el caso de analizar los efectos históricos de las TIC's sobre la estructura productiva y su impacto en la estructura laboral seguiré el desarrollo propuesto por Mendiaz. Sobre los aspectos ideológicos y de su concreción en formas de dominación social, emplearé, para el análisis, los aportes de Horkheimer, Althusser y Bourdieu. La expresión "Ideología" fue concebida por Cabanis, Destutt de Tracy y otros, quienes le asignaron por objeto la teoría (genética) de las ideas. Marx retoma el término y le otorga un significado diferente; se la define entonces como "Sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social." (Althusser, Louis.1984:47)

Por último, me serviré de los aportes de Peón, Cesar y Burton Clark; autores que han estudiado y elaborado teorías de las universidades como instituciones, asignándoles como características y atributos institucionales: su base pesada, sus límites porosos y el ensamble interno laxo. Más allá de esas características, nos interesa abordar el análisis sobre el material que estas instituciones trabajan: el conocimiento. Dentro de la sociedad postindustrial éste es utilizado como insumo fundamental de la economía, en especial el conocimiento avanzado y aplicado producido en el interior de las instituciones de Educación Superior.

Se entiende a la Educación Superior, como organización del trabajo académico, es la forma que cobra éste cuando se trata de la manipulación de una modalidad particular del conocimiento: el conocimiento avanzado. *Consiste en diversas operaciones orientadas a la conservación y depuración del conocimiento -escudriñan, memorizan y critican los discursos escritos y orales producidos por otras generaciones- y a la transmisión del conocimiento a otras personas, especialmente adultos jóvenes, colocados en posición de estudiantes. Obviamente las operaciones de conservación y depuración son condición y sustrato de las de transmisión del conocimiento avanzado y esto es así al punto que en las instituciones universitarias la función predominante, sin la cual todas las demás carecen de estatus universitario, es la docencia y de hecho las universidades surgieron como una respuesta a la necesidad de transmitir el conocimiento de manera ampliada y reclutando a los más talentosos* (Peón, 2004). De lo cual se deriva que las actividades apropiadas para la manipulación del conocimiento avanzado son principalmente la enseñanza y la investigación.

Las instituciones de Educación Superior son las encargadas de manipular el conocimiento avanzado, por lo general esta concepción remite a la idea de Universidad como institución social, aunque no hay que olvidar considerar a los establecimientos de nivel terciario no universitario (como los institutos de formación docentes o los *Community Colleges*, por ejemplo).

Metodología

Para el presente desafío de trabajo se abordará la investigación desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, ya que esta tiene como propósito principal el proceso de indagación, la comprensión de los hechos, siempre en el marco de referencia de los acontecimientos implicados. “Lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia”. (Rodríguez Gómez, 1996). Este tipo de investigación implicará para nosotros un enfoque interpretativo que toma a los acontecimientos tanto en su emergencia y procedencia desde un corte diacrónico y sincrónico, logrando a partir de la información recogida producir un conocimiento prospectivo.

En virtud de la naturaleza de la opción metodológica efectuada, consideramos importante declarar la provisionalidad del planteo inicial, que hace que el mismo se encuentre en una permanente “vigilancia epistemológica” impulsado hacia reformulaciones de carácter constante en el orden del objeto de investigación. En tal sentido el presente constituye sólo el punto de partida inicial.

Introducción:

El éxito de las tecnologías de la comunicación en el campo de la organización productiva internacional, cada vez más desnacionalizada y mundialmente dependiente, fueron su logro inicial y su carta de presentación. Las enormes potencialidades de comunicación y circulación de información fueron la condición de emergencia y posibilidad de un mercado mundial globalizado e interdependiente. Esto provocó un cambio profundo en la estructura social y en la forma de organización de los procesos productivos cuyos efectos se pueden percibir hoy a pesar de lo inacabadas de tales modificaciones.

Nunca fue más evidente la división y dependencia entre países altamente industrializados y aquellos que no han logrado ese estatus; incluso dentro de las fronteras nacionales la fractura también se hace visible en las nuevas formas de estructuración social donde la exclusión se vuelve mayor y más profunda.

Nacidas para satisfacer necesidades de tipo militar, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, irrumpieron luego dentro de la estructura de producción industrial. Posteriormente hicieron sentir su impacto en diversas ramas del quehacer humano extendiendo su influencia progresiva en nuevas áreas. A este impacto le siguió una nueva forma de ordenamiento de las relaciones sociales, y a la estructuración de un nuevo tipo de sociedad que algunos autores definen como *sociedad informacional*^{vi}.

Tal nuevo orden provocó la aparición de nuevas necesidades y demandas sociales hacia el interior de los sistemas educativos de nivel superior. Surgió así la presión para que éstos adecuen sus estructuras a fin de garantizar el aprendizaje del sujeto a lo largo de toda su vida. La rápida obsolescencia del conocimiento exige la formación orientada a fomentar la capacidad del egresado de adaptarse a los cambiantes rumbos que toma la oferta laboral. Los cambios tecnológicos constantes imponen nuevas lógicas de comunicación donde la producción y la transmisión del conocimiento se encuentran afectados y son puestos en cuestión sobre su democratización y libre circulación. El conocimiento toma la forma de un valor cuyo uso es central para las estructuras de producción consolidadas en los últimos decenios y forma la base inmaterial de las nuevas relaciones económicas y sociales de dominación. El saber es un elemento central en la competición mundial por el poder y para las estrategias militares y políticas.

Marco Histórico en el que se surgieron las TIC's.

Las dos décadas finales del siglo XX fueron el escenario de un mundo en transformación. La caída del muro de Berlín supuso el fin de casi medio siglo de enfrentamientos ideológicos entre dos modelos políticos antagónicos. El derrumbe soviético no hizo más que consolidar al neoliberalismo como ideología mundialmente hegemónica. Sin embargo, las secuelas de la Guerra Fría están presentes en nuestra cotidianeidad y no conforman parte de un pasado relativamente lejano que se halle definitivamente superado. No solo pervive su herencia desde el punto de vista de las

ideologías que conforman nuestra base de organización social actual; también se hallan presentes en la base misma de los desarrollos tecnológicos de los últimos años.

En la historia de la humanidad ha habido tres grandes revoluciones: la agraria, la industrial y la digital. La digital introduce un concepto nuevo: la división entre quien tiene acceso a la tecnología de la información, computer+internet, y quien no lo tiene. Esta última transformación tecnológica obedeció a la necesidad de las potencias occidentales de obtener una ventaja definitiva en la carrera armamentista con los países del Pacto de Varsovia. Ante la necesidad de obtener un desequilibrio basado en la capacidad militar, debía hallarse la forma de que una eventual respuesta a una agresión tuviera un carácter simultáneo y veloz. A partir de esta concepción nace la necesidad de transmitir información codificada a diversos puntos del planeta en el mínimo de tiempo, con el fin de coordinar acciones de represalia inmediata que permitieran obtener el triunfo en un siempre hipotético conflicto armado generalizado entre los bloques antagónicos.

A finales de los años sesenta se crea la red de transmisión de mensajes por computador, siendo el proyecto ARPANET (Advanced Research Projects Agency) de la Universidad de California, el primero que utiliza esta idea. La innovación que introduce ARPANet se llama transmisión de paquetes por conmutador que es lo que permite a dos o más computadoras de dialogar entre ellas.

El uso militar fue inmediato y aseguró uno de los pilares con los que las naciones integrantes de la OTAN^{vi} asegurarían su victoria en la puja por el poder mundial unas décadas más tarde. El triunfo ideológico consecuentemente provocaría la concreción de la consolidación, como ideología mundialmente dominante, del neoliberalismo a partir de los dos últimos decenios del siglo XX y la desacreditación de la alternativa socialista.

Aquel uso militar inicial de transmisión de comunicaciones e información mediante redes interconectadas satelitalmente es el antecesor de la actual Internet. Pero su difusión al plano civil de la sociedad fue lenta. En la década de los setenta, sólo la elite científica tenía acceso a Internet. Desde 1975 comienza a ser accesible al público, conectándose cada vez un mayor número de redes alrededor del mundo. La comunicación por computador comienza a generalizarse sólo desde finales de los ochenta logrando desde allí un crecimiento exponencial hasta haber alcanzando una relativa masividad en los primeros años del siglo XXI. Se generaliza gracias el servicio WWW (Word Wide WEB) creado por los investigadores del CERN (European Organization for Nuclear

Researc) en 1989 en respuesta a una necesidad interna de intercambiar información entre los investigadores que allí trabajan. Posteriormente, en 1993 nace NCSA Mosaic, el primer browser ipertextual gratis para la WWW.

Pero el primer sector de la sociedad civil que tuvo acceso al empleo de las TIC's en el plano civil fue el de la producción industrial. La competencia entre oriente y occidente por imponer su control efectivo sobre la sociedad mundial se libró en terrenos diversos; la carrera armamentista y espacial exigía, para ser sustentadas, de un desarrollo de las capacidades industriales y económicas de cada bloque. Queremos destacar que en el momento histórico mencionado esta introducción de las TIC's en los procesos productivos significó, para el caso de las economías occidentales, la reformulación de las relaciones de producción y el surgimiento paulatino de una nueva forma de dominación capitalista.

Durante los años setenta el sector de la industria de servicios cobra una visibilidad hasta entonces no conocida en la estructura social. Gran parte de esta notoriedad se debe al empleo de herramientas, rudimentarias hoy, de manejo de información que permitía modificar procesos productivos. Ya desde mediados de la década anterior el modelo industrialista, basado en alta producción de artículos de consumo y el empleo masivo de mano de obra, estaba dando claras señales de agotamiento; la inflación y el desempleo eran dos de sus más claros indicadores. La producción dentro del territorio nacional, por parte de las grandes potencias industriales, comienza a ser desplazada por el empleo de mano de obra más barata en otras partes del planeta... (India, China, Brasil, Japón, Asia Oriental) para el procesamiento de productos. Nace así una economía productiva internacional interdependiente que necesitaba de complejas y extensas redes de comunicación para asegurar la eficacia del sistema.

En esta nueva organización industrial las economías nacionales se imbricaban así en un modelo internacional, donde los estados tenían cada vez menos poder frente a los procesos de globalización económica y donde la economía se comenzaba a definir en términos de Mercado. Por ello, el proceso de internacionalización y globalización económica se pudo consolidar gracias a los avances tecnológicos en materia de comunicaciones. Éstos permitieron sortear las hasta entonces limitantes barreras de tiempo y espacio. Las bolsas de valores comenzaron a operar de forma integrada, gracias al uso del fax, aprovechando las oportunidades de negocios en cualquier parte del globo.

En palabras de Mendíaz^{vi} *“las nuevas tecnologías no solo constituyeron la infraestructura fundamental para la formación de un nuevo sistema, sino que fueron el eje sobre el cual se realizó la reestructuración del sistema capitalista, en tanto que el nuevo patrón de desarrollo devino de industrialista a conocimentalista”*.

Para poder desarrollar la nueva estructura productiva era necesario tener mayores conocimientos especializados dentro de una porción limitada de la fuerza laboral, aspecto primordial para consolidar la descentralización de la producción. Los módulos productivos tienen en este momento un tamaño físico menor, pero una mayor necesidad de conocimiento tecnológico y científico para poder producir los componentes que se utilizarían en diversas partes del mundo. En este sentido, la industria automovilística puede considerarse la pionera en cuanto al desarrollo de estructuras fabriles descentralizadas, las partes con las que se montaban los vehículos procedían de diferentes países y se perdía de vista la real procedencia de un producto al momento de estar concluido y ser comercializado.

A partir de que las economías de las sociedades occidentales avanzadas exigían, desde las crisis de los años setenta, una completa flexibilización de sus procesos productivos y la globalización de sus actividades, las comunicaciones han tenido impacto social como consecuencia de ese doble efecto. Originadas en los países industrializados, en los años ochenta, lo que se ha dado en llamar nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC's), dado el impresionante caudal de innovaciones técnicas generadas alrededor de la triada de la microelectrónica, la informática y las telecomunicaciones, han significado un fenómeno tecnológico que ha contribuido a la configuración de una nueva estructura social. Las TIC favorecen el desarrollo en el espacio internacionalizado conocido como el ciberespacio según Gibson o “aldea global” según Mc Luhan, siendo una extensión de la realidad socio cognitiva y cultural.

La futura sociedad informacional o del conocimiento, tal las denominaciones que recibe desde los trabajos de diferentes autores, constituyen un nuevo modelo de desarrollo y estructuración social que nos realiza promesas de un mundo más dinámico, donde los hombres se hallarán mejor comunicados y donde la información y el conocimiento serán la materia prima de los intercambios. Pero esta visión promisorio no debe hacernos perder de vista que su base real esta dada por la creciente influencia de las políticas neoliberales y de los resultados económicos de un mundo globalizado. Es cierto que nuestra sociedad actual dispone de los medios para que miles de personas eleven notoriamente su calidad

de vida; sin embargo, tal beneficio no es alcanzable por todos los actores. En los márgenes de nuestra misma sociedad cada vez son más los individuos que se ven obligados a una cotidiana lucha por la mera subsistencia, alejados y/o excluidos de los efectos de estas promesas de desarrollo.

Pero dentro de este nuevo modelo social se niegan estas contradicciones, e incluso se postula que esta nueva sociedad basada en la transmisión de información reduciría y/o anularía las diferencias sociales. Aunque también aquí se olvida considerar que el acceso a las nuevas tecnologías no es igualitario para todos los grupos sociales. Incluso no se tienen en cuenta las diferencias regionales en cuanto a disponibilidad de infraestructura de servicios necesarios para el uso y aprovechamiento de las TIC's.

Cabe aclarar que cuando hablamos de TIC nos referimos al conjunto convergente de tecnologías desarrolladas en el campo de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones, la televisión y la radio, la optoelectrónica y su conjunto de desarrollos y aplicaciones. Castells^{vi} señala que *“en torno a este núcleo de tecnologías se ha constituido, especialmente durante las dos últimas décadas del siglo XX, una constelación de importantes descubrimientos en materiales avanzados, fuentes de energía, técnicas de fabricación (como la nanotecnología), la tecnología del transporte, etc.”*

El conjunto de las innovaciones técnicas trajo aparejada una función diferente de antiguos conceptos, uno de ellos el de información; las nuevas tecnologías, en cualquiera de los soportes en los que se las transmite, tienen como objetivo actuar sobre la información, en lo que refiere a su tratamiento, difusión y almacenamiento; la información es el material sobre el que deben operar. Hoy nuevos desarrollos tecnológicos se llevan adelante en forma permanente con el fin específico de manejar volúmenes de información creciente, en distintos formatos, a mayores velocidades mediante procedimientos relativamente simples. En las revoluciones tecnológicas previas, inversamente, la información era la base sobre la que se realizaban las transformaciones tecnológicas; por ejemplo, el reemplazo de los palos con puntas endurecidas luego de ser calentadas a fuego para el arado de los campos se realizó luego de conocerse que el hierro penetraba mejor en la tierra y más profundamente con un esfuerzo similar, así surge el arado de rejas metálico que produciría la revolución agrícola del siglo XI. Otra de las reformas técnicas características de este mismo período fue el desarrollo de la collera; para que el arado pudiera ser tirado por un animal era necesario

que éste no se ahorcara y eso se resolvió mediante el mencionado invento. Dos ejemplos de cómo la información antecedió e impulsaba los desarrollos tecnológicos.

Castells^{vi} menciona que *la aparición de la sociedad de la información significa un cambio de magnitud similar al que en su día desencadenó la Revolución Industrial*. En este nuevo modo de desarrollo económico y social la fuente de la productividad y de la estructuración social estriba en la tecnología de la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. Es cierto que todo proceso de producción siempre se ha basado sobre cierto grado de conocimiento y en el procesamiento de la información, pero, sin embargo, lo que es específico del modo de desarrollo de la sociedad de la información es la acción del conocimiento sobre sí mismo como principal fuente de productividad y, con ello, de estructuración social. Así pues, ahora la misma información se convierte en el producto del proceso de producción. Frente a las anteriores revoluciones económicas y sociales más lentas, la actual es muy dinámica y veloz.

Pero el proceso no solo es rápido, sino que es también universal, afectando a todas las partes del mundo mediante las inmensas posibilidades de interconectar puntos geográficamente muy distantes casi en tiempo real. La economía ya no se plantea en términos territoriales de cada nación, sino en función de procesos transnacionales; aunque no por ello cada estado resigna su visión estratégica particular. Después de todo seguimos perteneciendo a una sociedad capitalista que privilegia la acumulación de divisas y que ve en estos procesos globalizados nuevas formas de producir y desarrollar actividades económicas y comerciales altamente redituables. Así en el ámbito de la producción, el impacto de las nuevas tecnologías ha incidido en la globalización de las actividades económicas y el cambio en el modo de producción, afectando la flexibilización en la organización del trabajo, la aparición de mercados emergentes, de nuevos contenidos y perfiles ocupacionales, etc.

La ideología detrás de las TIC's

La expresión “**Ideología**” fue concebida por Cabanis, Destutt de Tracy y otros, quienes le asignaron por objeto la teoría (genética) de las ideas. Marx retoma el término y le otorga un significado diferente; se la define entonces como “Sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social.” (Althusser,

Louis.1984:47). Por su parte, Macridis, Roy y Hulliung, Markl precisan que la ideología es un conjunto de ideas o incluso actitudes íntimamente relacionadas, características de un grupo o comunidad. Son las ideas que se tienen sobre el mundo la sociedad y los valores; determina lo que tiene valor y lo que no, lo que debe mantenerse o concretarse, insita a la acción social y política.

Muchos análisis especializados sostienen que la tecnología produce un impacto sobre la sociedad y su economía estructurando nuevas formas de relaciones sociales y modificando las ya existentes. Estas observaciones parten de premisas que consideran a este proceso como el producto de un determinismo tecnológico que exige de responsabilidad sobre sus efectos a los grupos políticos y económicos que introducen la tecnología en la sociedad. Recordamos que uno de los supuestos sobre los que se basa este trabajo es el de considerar que la tecnología no es un elemento neutro, sino que constituye una variable dentro de una nueva estructura de dominación económica y social, es decir la tecnología, “convenientemente manipulada”. No diciendo esto parece que la tecnología en sí misma es dominante económica y socialmente.

Los grupos políticos y económicos que tienen mayor influencia dentro de las economías globalizadas son aquellos que impulsan y se benefician de las innovaciones tecnológicas, por lo tanto logran hacer valer sus concepciones dentro de la sociedad no ya desde un modo coercitivo sino cooptativo. Así la ideología de los grupos dominantes logra penetrar en las distintas capas del tejido social con un discurso legitimador de su accionar que es raramente cuestionado. Las ideologías cambian, no solo en contenido sino en las funciones y papeles que desempeñan.

Los cuestionamientos acerca de las diferencias sociales de acumulación y distribución de las riquezas son acallados mediante el empleo de la tecnología, (el termino Tecnología en este contexto se tiene que entender como tecnología digitaly electrónica), puesto que sus productos ofrecen aparentes igualdades en sus posibilidades de acceso y disfrute a los distintos actores sociales en tanto, por supuesto, cuentan con los medios económicos para adquirirlas. Marcuse^{vi} nos señala que esta nueva sociedad es capaz de reprimir las luchas de clase en tanto logra una mejor distribución de los bienes y agrega que *“el progreso técnico extendido hasta ser todo un sistema de dominación y coordinación, crea formas de vida (y de poder) que parecen reconciliar las fuerzas que se oponen al sistema y a derrotar o refutar toda protesta en nombre de las perspectivas históricas de liberación del esfuerzo y la dominación. La sociedad contemporánea parece*

ser capaz de contener el cambio social, un cambio cualitativo que establecería nuevas instituciones, esencialmente diferentes, una nueva dirección del proceso productivo, nuevas formas de existencia humana. Esta contención de cambio social es quizá el logro más significativo de la sociedad industrial avanzada..."^{vi}A partir de esta afirmación sostendremos que la satisfacción de las necesidades del individuo están relegadas a un segundo plano, en tanto se privilegia una actitud consumista de bienes y servicios tecnológicos, alentada por poderosos y políticamente influyente grupos económicos, que bajo la promesa de lograr equiparar la calidad y condiciones de vida de grupos sociales diferentes e incluso antagónicos, oculta las diferencias que se perpetúan dentro de un sistema cuyos intereses se basan en la continuidad de la dominación, la represión y la desigualdad.

La información y el conocimiento, (con el cierre del proyecto ARPANet por parte del ministerio de la defensa y el consecuente pasaje y evolución de internet, la información y el conocimiento nunca estuvieron tan disponibles y accesibles a todos los habitantes del planeta y por eso los regímenes autoritarios controlan el acceso), son las nuevas herramientas y el nuevo recurso para alcanzar y conservar el poder, entendido éste como poder político, militar, económico, social e internacional. Es decir, las TIC's vinieron a reforzar el poder y las viejas estructuras de dominación social capitalista inauguradas con las revoluciones industriales. La división *internacional del trabajo* surgida tras esas revoluciones y del proceso de Colonización dividió al mundo asignando un papel hegemónico a las naciones de Europa, y más tarde a Estados Unidos, como productoras de manufacturas. El resto del planeta, principalmente Asia, África y América Latina ocuparon una posición subordinada como proveedores de materias primas y mercado consumidor de los productos industrializados; esta antigua situación ha cobrado una nueva significación en el plano internacional tras la irrupción de la revolución digital. La superioridad industrial, tecnológica, militar y financiera ha asegurado la dependencia (burlada por Japón y por el grupo denominado como "los tigres asiáticos"^{vi} que ostentan una privilegiada posición dentro del mercado tecnológico internacional) de las naciones periféricas frente a la poderosa Unión Europea y los Estados Unidos. América Latina toda se encuentra así en una nueva, y acrecentada por su déficit tecnológico, posición de dependencia frente a las naciones mencionadas.

Esta disputa por el mercado consumidor de nuevas tecnologías, si bien no ha abandonado su interés por acaparar el mercado militar e industrial, se ha ampliado al conjunto de la sociedad. Dentro de esta cobra especial relevancia el espacio que le compete al sistema educativo en general. Hoy es imposible pensar que la sociedad retorne a un pasado pretecnológico donde las TIC's no dejaban sentir su influencia en sus diferentes esferas; la adquisición de habilidades para su manejo y utilización por parte del alumnado es una de las muchas demandas que pesan sobre la educación formal. Los grupos económicos compuestos por fabricantes de equipos informáticos y software promocionan e impulsan el uso de las TIC's como forma de asegurar el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desempeño profesional de los docentes^{vi}. Para lograr tal cometido organizan programas de capacitación a profesores y maestros de diferentes niveles del sistema educativo, con el aval de los ministerios de Educación provinciales y nacionales, donde realizan su aporte (supuestamente desinteresado) al mejoramiento de los desempeños profesionales docentes basados en el empleo de nuevas tecnologías en el aula. Estos grupos también aseguran que *“los alumnos...lograran acrecentar y profundizar sus aprendizajes en la medida que éstos incorporen las nuevas tecnologías en sus tareas”*^{vi}. Claro está que estas mismas corporaciones realizan estos aportes a la educación para el futuro sin perder de vista sus objetivos económicos e ideológicos; puesto que serán las principales beneficiarias de la masificación tecnológica que traerá como resultado un incremento en las ventas de equipos, software y licencias de uso sobre los que, desde ya, poseen derechos de exclusividad. Creo que sea oportuno mencionar el software open source. Es decir software disponible, gratis, que se actualiza periódicamente gracias a la contribución de miles de programadores que permiten el acceso a la TIC a costo cero. Solo como ejemplo la versión a costo cero de Microsoft Office (mencionado precedentemente) se llama Open Office y es un instrumento que nada tiene que envidiar a Office de la Microsoft. Para la educación media no hay necesidad de comprar ninguna licencia. Se puede tener las ventajas de la TIC usando software open source y los miles de programas gratis de matemática, física, química, etc. que están disponibles en internet

También les da oportunidad de intervenir e interferir en las redes de circulación del conocimiento, lo cual implica dentro de la sociedad del conocimiento la posesión de un poder adicional: el de construir significados que circularan dentro de la sociedad como

los validos; donde lo grupos hegemónicos imponen formas de actuar, de pensar, de sentir, de entender e interpretar el mundo.

Sin embargo, la utilización de las herramientas de información y comunicación desplegadas por los programas de capacitación^{vi} forma parte de un proyecto heterónimo; reflejan las recomendaciones surgidas desde grupos transnacionales para una aproximación a las TIC's en el ámbito educativo de América Latina y no provienen del análisis interno de la realidad educativa desde el propio lugar. Como nos advierte Buckingham^{vi} estos programas *“incluyen básicamente procesadores de texto, hojas de cálculo y administración de archivos. Podría decirse que éste es el currículum del Microsoft Office. Este currículum ofrece poco más que un entrenamiento descontextualizado en habilidades funcionales.”* Consideramos que, si bien estas habilidades pueden llegar a ser importantes para muchas personas en diferentes momentos de su vida, no deben por ello circunscribirse los esfuerzos a su mera adquisición y aplicación sino también a la reflexión crítica sobre las posibilidades comunicativas y educativas que puedan llegar a generarse a partir de formas novedosas, más allá de las sugeridas, de utilización de estas herramientas al interior de proyectos pedagógicos.

¿Dónde se centran entonces los mencionados aportes a la educación realizados por grupos económicos ligados a la producción de equipamiento tecnológico? primordialmente en los niveles básicos del sistema educativo, aunque no por ello resignan su pretensión de afectar al nivel superior. En América Latina hay un gran déficit, como se dijo, en la educación primaria y secundaria (nivel medio), ante ello los organismos internacionales^{vi} “recomiendan” dar prioridad a reformas educativas en estos niveles para reducir los efectos sobre las clases más desposeídas de las políticas neoliberales que, parecen olvidar, ellos mismos impulsan. Pero lo que tiene aún más relevancia es que estos niveles educativos, en general, son de asistencia obligatoria (al menos en lo declarativo y no tanto en lo concreto) para los niños y jóvenes; allí es donde, siguiendo a Althusser, el aparato ideológico escuela juega su rol fundamental en la reproducción de las relaciones de producción. *“...ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco, gratuita...), 5 a 6 días sobre 7 a razón de ocho horas diarias, de formación social capitalista...con el aprendizaje de algunas habilidades recubiertas de inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, se*

reproducen gran parte de las relaciones de producción de una formación social capitalista.”^{vi}

No solo interesa aquí el hecho de lograr la penetración de la ideología de la clase dominante en las jóvenes generaciones, además interesa (para los grandes grupos económicos relacionados a la industria de las nuevas tecnologías) convertir en clientes del mercado tecnológico a toda una generación de jóvenes y asegurar su posición de poder dentro de la sociedad. Esto se efectúa mediante el convencimiento, impulsado desde las campañas de marketing, sobre las personas de la necesidad y conveniencia de contar con los últimos adelantos en materia tecnológica. Horkheimer y Adorno^{vi} mencionaban que *“...es en este círculo de manipulación y de necesidad donde la unidad del sistema se afianza cada vez más. Pero no se dice que el ambiente en que la técnica conquista tanto poder sobre la sociedad es el poder de los económicamente más fuertes sobre la sociedad misma. La racionalidad técnica es hoy la racionalidad del dominio mismo. Es el carácter forzado de la sociedad alienada de sí misma.”*

La coerción implícita hacia la adquisición de tecnología de punta cuenta además con la adhesión acrítica de la sociedad; donde circula la imagen de la mencionada necesidad de que cada persona sea poseedora de un ordenador personal conectado a Internet como inevitable e indispensable requisito para actuar laboralmente con posibilidades de éxito en el mundo presente y futuro. Las funciones de brindar información y comunicación son igualmente valoradas al punto de que resulta inadmisibles, para muchas personas, la idea de no participar de una extensa red de intercambios como los que Internet propone. Las nuevas tecnologías tienen así un gran poder de penetración sobre la sociedad y los medios masivos de comunicación permiten introducir discursos donde los intereses particulares de grupos definidos (como los productores de equipos informáticos y sus programas, así como el de los Estados que los incluyen en sus políticas educativas) se presentan convertidos en intereses y necesidades individuales del colectivo. Tomando el señalamiento que Marcuse^{vi} hiciera en su momento, donde *“las capacidades intelectuales y materiales de la sociedad son mayores que nunca; significa que la amplitud de dominación de la sociedad sobre el individuo es inmensamente mayor que nunca”*; para los fines de nuestro trabajo diremos que si bien la dominación sobre el individuo es, coincidentemente con lo expuesto por este autor, mayor que nunca, tal control sobre el individuo proviene de los grupos de dominación política y económica que ocupan una posición social hegemónica. Estos grupos restringen

el papel de la educación, tanto básica como superior, a la productividad y la competitividad, así la circulación social de este “bien” es limitada y controlada.

Incursión de las TIC's en Educación Superior.

Las nuevas tecnologías habían hecho su aparición en el plano educativo, en países industrializados a partir de la década del '60. Esta intervención estuvo ligada a su empleo en los planes de educación a distancia; principalmente centrados en la alfabetización de adultos, la capacitación y formación permanente, sus resultados favorecieron su incorporación creciente dentro del nivel superior. Cabe consignar la función social que la modalidad portó desde sus inicios, es decir, la posibilidad de democratizar el acceso a la educación a través de la ampliación y diversificación de la oferta formativa a grupos poblacionales que de otros modos estarían limitados, por distintas barreras (fundamentalmente geográficas, pero también físicas, de recursos para el traslado, etc.), para acceder a sistemas presenciales de instrucción.

La educación a distancia experimentó un rápido desarrollo a partir del año 1998 gracias a la expansión de las redes telefónicas digitales y las posibilidades de incrementar la velocidad de las comunicaciones y el alcance de regiones hasta el momento aisladas. El desarrollo no tiene solo que ver con la velocidad de transmisión de datos. La TIC es compuesta de microelectrónica, informática y telecomunicaciones. La velocidad afecta sólo las telecomunicaciones, pero sin un desarrollo de la informática existe cambio. La velocidad en la transmisión de los datos junto al nuevo protocolo (HTTP) que nace como consecuencia de la WEB es el verdadero boom de internet y de la TIC.

Sin embargo, al interior de cada país, la infraestructura tecnológica evidenció un desarrollo desigual con lo que se lograron resultados dispares dependiendo de las distintas localidades donde se implementaba.

Factores de índole económicos hicieron rápidamente aparición en esta escena y surgieron programas creados por universidades privadas para la formación universitaria no presencial. La finalidad del lucro se disfrazó convenientemente con la argumentación de mejorar las posibilidades de adquisición de conocimientos por parte de una creciente fracción de la población. Este sistema mostró desde sus inicios como principal desajuste el centrar la oferta educativa en un reducido número de carreras (generalmente consideradas como “tradicionales”: abogacía, por ejemplo), posteriormente, y en la

medida que más instituciones participaron de este novedoso mercado, se evidencio así un alto grado de superposición de ofertas educativas (distintas universidades daban la posibilidad de estudiar las mismas carreras en las mismas ciudades) y falta de complementariedad del sistema. El interés por captar alumnos-cliente hizo perder de vista que la educación es un bien público^{vi} que no debe enrarecerse por cuestiones de lucro.

Sin embargo, las nuevas tecnologías mostraron su capacidad para ser empleadas en entornos de educación virtuales que recurren, ente otros, a la videoconferencia para establecer el contacto entre un alumno y un profesor situados a grandes distancias uno del otro. La posibilidad de la interacción en tiempo real, o diferido (para el caso del uso del correo electrónico), da a las TIC's una enorme hegemonía en los intercambios comunicativos dentro de la educación a distancia. Tales logros plantearon una nueva discusión en el ámbito de la educación superior ¿cómo y hasta que punto es conveniente organizar actividades basadas en el uso de nuevas tecnologías que vinculen tareas presenciales y no presenciales?

Las TIC's y la Universidad

La introducción y desarrollo de las TIC's plantean retos importantes al mundo educativo universitario. Retos que no sólo tienen que ver con la estratégica posición que la actual revolución tecnológica concede a la educación en general y a la universitaria en particular; retos que son reforzados por una serie de transformaciones del entorno social donde las instituciones de educación superior se desenvuelven. Entendemos a las instituciones de Educación Superior como aquellas encargadas de manipular el conocimiento avanzado. Por lo general esta concepción remite a la idea de Universidad como institución social, aunque no hay que olvidar considerar a los establecimientos de nivel terciario no universitario. Nos interesa abordar el análisis sobre el material que estas instituciones trabajan: el conocimiento. Dentro de la sociedad postindustrial éste es utilizado como insumo fundamental de la economía, en especial el conocimiento avanzado y aplicado producido en el interior de las universidades. La Educación Superior, como organización del trabajo académico, es la forma que cobra éste cuando se trata de la manipulación de una modalidad particular del conocimiento: el conocimiento avanzado.

El papel central que ocupa el conocimiento en la nueva estructura de la sociedad da una nueva importancia social a la universidad actual y a sus actores. Tradicionalmente ha sido el ámbito universitario el principal generador y transmisor del conocimiento científico, pero el cambio de postura está dado por la centralidad que éste tiene en el mundo actual; cambio que indica que el conocimiento tiene hoy un papel social que va más allá de aquel que ha ocupado a lo largo de la historia. Castells (1997) sostiene que se trata de un cambio de época porque se transforman de manera cualitativa y simultánea las relaciones de producción, las relaciones de poder, la experiencia humana y la cultura.

Como productora de conocimiento la universidad debe responder a las necesidades actuales del contexto social donde está inserta. No implica esto una adaptación acrítica a las nuevas formas de comunicación y circulación de información, sino una tarea reflexiva sobre cuáles serán, y cómo habrá de organizar, sus respuestas ante las nuevas realidades. La reforma neoliberal implementada en las universidades argentinas durante la última década del siglo XX supuso un enorme esfuerzo para las instituciones para adaptarse a los cambios del entorno; sin embargo, este esfuerzo adaptativo no ha incluido aún a la incorporación de las TIC's en el terreno de la enseñanza universitaria argentina^{vi}. Las instituciones de nivel superior no las han hecho parte de sus actividades del mismo modo que lo han hecho otros sectores de la vida social. Generalmente las acciones en este sentido se centran en esfuerzos individuales llevados a cabo dentro de distintas universidades, sin un plan institucional claramente definido, y que dependen en buena medida de iniciativas personales de algunos equipos docentes acerca de posibles estrategias para el uso de nuevas tecnologías en el ámbito de la enseñanza académica del nivel superior^{vi}.

Las respuestas a las demandas de incorporación de nuevas tecnologías no pueden ser unánimes en cada porción de nuestro territorio, la vinculación de las universidades con el elemento contextual es la clave y la base de la efectividad de las medidas a tomar. Copiar modelos traídos desde el exterior, como ya se ha intentado en nuestro país con la Ley Federal de Educación para el caso de los niveles medios, no supone una medida prudente y/o aconsejable. América Latina en general y Argentina en particular, más allá de sus variantes particulares, tienen necesidades específicas que tampoco pueden encontrar una respuesta en las recomendaciones de organismos internacionales que creen conocer las especificidades de nuestros entornos (dinámicas impuestas cuyos efectos

negativos han provocado la destrucción de la mayoría de los estratos sociales de nuestro país). El reto es de gran envergadura para la Argentina actual ya que se deben poner en acción políticas educativas dentro de un marco consensuado, que incluyan proyectos propios que, sin ignorar la globalización, se adecuen a nuestras realidades sociales y culturales.

La creciente participación de la sociedad en redes de intercambio de información ofrece a la universidad la posibilidad de acceder a un público cada vez mayor que requiere de sus servicios. Para que ello se concrete es necesario que los tradicionales esquemas de enseñanza presencial (con sus consecuentes limitaciones de tiempo, espacio e infraestructura edilicia) comiencen a ser superados por una oferta académica que contemple la generación de propuestas de aprendizaje no-presencial o semi-presencial. Esto trae aparejados múltiples problemas que van más allá de la existencia, no siempre disponible y frecuentemente utópica en nuestro país, de la adecuada infraestructura tecnológica necesaria. Uno de esos problemas, y tal vez el principal, es la definición de los modelos pedagógicos que deben subyacer en las nuevas prácticas educativas.

La incorporación de la tecnología dentro de las prácticas de enseñanza universitaria para hacer un “más de lo mismo” no logrará resultados en cuanto a la mejora de los aprendizajes. En este sentido creemos que los cambios en el mundo social han traído la necesidad de pensar en el alumno como un sujeto activo que aprende a partir de la interacción con los demás, como menciona Stone Wiske *“Se aprende reflexionando sobre lo que ya se sabe, considerando ideas analizadas desde múltiples perspectivas y analizando experiencias en marcos interpretativos alternativos. La colaboración con otros enriquece la propia capacidad de desarrollar y aplicar ideas. Este aprendizaje cooperativo se ha demostrado particularmente valioso cuando se da en una comunidad de aprendices, con intereses comunes y unidos por normas y compromisos compartidos, aun cuando sus miembros difieran en cuanto a sus opiniones y antecedentes.”*

De lo anterior se desprende otro de los desafíos que plantean las TIC's a la enseñanza universitaria: ¿cómo podrá ésta generar nuevos entornos de aprendizaje que incluyan las prácticas colaborativas para la adquisición del conocimiento? Este esfuerzo supondría también un corrimiento en el papel tradicional del docente como poseedor del

saber dentro del aula a una posición dada por un carácter de facilitador y guía de los procesos de aprendizaje. Las actividades de los alumnos incluirían tareas donde deban compartir sus esfuerzos e intercambiar sus puntos de vista y aproximaciones como parte integral del proceso de aprendizaje. El soporte tecnológico tendría un papel central para la realización de este tipo de comunicación cuando la misma se realizara fuera del ámbito áulico (es decir, mediante la participación en foros donde los alumnos expongan sus planteamientos y donde el profesor pueda también intervenir en la construcción de saberes). Así se estimularía el desarrollo de una actividad que contemple la capacidad de aprendizaje auto y co-guiado por parte de los alumnos, en tanto estos son capaces de adquirir las herramientas necesarias para lograr aprendizajes en forma autónoma. El uso de los nuevos soportes exige a los estudiantes que sean especialmente activos, responsables de manera personal y propia, y que puedan fundamentar criterios para seleccionar y clasificar el conocimiento relevante.

Aquí aparece otro de los retos (o tal vez podríamos decir demanda) que enfrenta la universidad en los tiempos actuales: poder proveer a sus alumnos de la adquisición de los elementos necesarios para realizar tareas de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las cambiantes circunstancias del mundo laboral exigen hoy, y es muy probable que durante un largo tiempo en el futuro, la capacidad de los individuos de adaptarse a necesidades en constante cambio y evolución. Para ello deberán estar en condiciones de realizar procesos de aprendizaje que los sitúen a la altura de los cambios en los conocimientos considerados necesarios para la realización de diferentes tareas. La rápida obsolescencia de los saberes solo puede ser amortiguada en sus efectos de exclusión (para aquel que tenga habilidades ya consideradas innecesarias y que vería así sus servicios considerados como prescindibles en la estructura laboral) mediante una constante adquisición de nuevos conocimientos.

Cabe aclarar que el aprendizaje permanente no es algo que la humanidad no haya conocido antes de esta era de transformaciones; en todo tiempo histórico el hombre a desarrollado nuevas adquisiciones de saber en el transcurso de su existencia. Adquisiciones que incrementaban su bagaje cultural y profesional en un mundo con cambios permanentes, pero de escasa intensidad y velocidad. Sin embargo, hoy asistimos a un cambio cualitativo que implica una mayor necesidad real de ir modificando y reestructurando los conocimientos debido al vertiginoso avance de la ciencia y sus

aplicaciones. Las estructuras laborales son plásticas y el capital se reconfigura y adapta rápidamente a nuevas posibilidades de obtención de beneficios en áreas productivas y geográficas diferenciadas, necesita y privilegia nuevos recursos en tanto descarta otros por la baja en su rentabilidad potencial. La fuerza laboral que participa de estos cambiantes procesos de producción debe mimetizarse con los nuevos ritmos y “estar a la altura de las nuevas necesidades”, para ello debe actualizar permanentemente sus conocimientos (en tanto quiera seguir formando parte del sistema y no verse desplazada al margen de la sociedad). Así surge una necesidad social de constantes aprendizajes; que es seguida, en la mayoría de los casos de sus correspondientes acreditaciones.

La visión del sujeto que aprende autónomamente, mediante la ayuda guiada de un profesor en tanto se encuentra inserto de instituciones de educación superior y sin él tras el egreso de la persona, coincide con los planteamientos que en materia pedagógica-didáctica sostienen la necesidad de estimular el logro del desarrollo del pensamiento que permita una comprensión en profundidad. Tal enfoque concibe a la comprensión como, según afirma Perkins^{vi}, *la posibilidad de pensar y actuar flexiblemente con el conocimiento*. Y es esa misma flexibilidad la que la sociedad del conocimiento exige para quienes habitan y se desempeñan en ella, la capacidad de recrear, transformar, aplicar, transmitir, organizar y producir nuevos conocimientos a partir de lo que se conoce. Tales desempeños son facilitados por el acceso a una red como Internet que ofrece a los estudiantes y profesores una ocasión de encontrar nuevas formas de aplicar, transferir y relacionar conocimientos de una forma que la enseñanza presencial tradicional no permitía.

Pero la conectividad a Internet ofrece a las universidades algo más que redefinir los términos de su interacción con los alumnos (cambios en la modalidad de cursada y de planteamiento de actividades académicas); da la oportunidad de realizar tareas interinstitucionales relacionadas con la docencia y la investigación. Así es posible que las universidades argentinas interactúen con unidades académicas y con instituciones ajenas y externas a la propia universidad (intercambios científicos con acceso a redes electrónicas de difusión, comunicación con entes estatales locales e internacionales y empresas del medio o transnacionales y organizaciones de tipo civil en general) mediante la comunicación por redes informáticas.

Sin embargo, parece ya iniciado, aunque con ciertas dificultades y de modo paulatino, el proceso de introducción en las universidades argentinas de la explotación de las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Las universidades disponen de infraestructura básica en TIC, como acceso a computadoras (al menos en el sector administrativo), gabinetes informáticos, servicios de e-mail, acceso a Internet, portales y sitios web. De modo más avanzado o más reticente las universidades, en general, han implementado plataformas para el dictado de cursos, carreras, etc., con base electrónica. Es casi un factor común el que muchas facultades tengan disponibles materiales de lectura digitalizados que se hallan disponibles para alumnos y docentes en bibliotecas digitales.

Los sistemas de gestión también se han visto afectados por la incorporación de las nuevas tecnologías en la vida universitaria. El "Sistema de Información Universitaria - SIU", organizado por la Secretaría de Políticas Universitarias como parte del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES), surgió en 1996 y fue incorporándose al interior de las universidades nacionales con el objetivo de “crear un sistema universitario nacional provisto de información confiable; capaz de ser un instrumento eficaz al momento de implementar políticas y estrategias que lleven a la correcta asignación de los recursos del Estado”. Claro que esto también implica un retroceso de la autonomía universitaria y un nuevo mecanismo de control desplegado hacia su interior por el Estado.

Sin embargo, y a pesar de los intentos de aplicar las TIC's en las universidades parece increíble el déficit de disponibilidad y utilización de equipos como retroproyectores, cañones, televisores, videos vhs o dvd, y en general, de todo material electrónico de apoyo audiovisual de apoyo a las clases presenciales. El desfinanciamiento de las universidades públicas atenta contra la mantención en óptimas condiciones de funcionamiento de equipos existentes y hacer ver como utópica una necesaria inversión en tecnologías acordes al momento histórico en el que nos hallamos insertos, así su aplicación se piense para la enseñanza presencial tradicional o a distancia. La implementación de un sistema nacional de enseñanza virtual se ve así entorpecido y las iniciativas encaminadas al sostenimiento en el tiempo de esta modalidad de enseñanza se ve desfavorecida.

La virtualización en la educación universitaria es un proceso que, si bien se halla en sus inicios en nuestro país, aparenta se consolidará a pesar de las resistencias

institucionales y personales que se puedan llegar a encontrar. Las tareas de enseñanza y aprendizaje, de investigación y gestión, así como el hecho de que los usuarios realicen operaciones como aprender mediante cursos con soporte electrónico, inscribirse en cursos, consultar documentos en una biblioteca electrónica, comunicarse con profesores y estudiantes, etc. se están difundiendo cada vez más mediante el espacio en red que ha creado Internet. Esta virtualización educativa, que va acompaña del crecimiento de la capacidad de gestionar y tratar una gran cantidad de información, se concreta y desarrolla gracias a las diversas herramientas que Internet ha generado. Al respecto cabe destacar las páginas Web, los portales, las bibliotecas digitales, las revistas electrónicas, los campus virtuales, las secretarías virtuales, etc.

A pesar de los pronósticos más optimistas y de las presiones sociales, estatales y de los sectores económicos influyentes en la política y la producción, la enseñanza universitaria argentina recorrerá una buena parte de este siglo XXI por los habituales carriles de la enseñanza presencial y, en el mejor de los casos, compartirá su desarrollo con el crecimiento paulatino de la oferta virtual del nivel superior. La bimodalidad (presencial y virtual) aparece como el camino seguido hasta el momento por otras naciones que han avanzado más en la implementación de nuevas tecnologías dentro del ámbito universitario; allí se observa que la enseñanza presencial va recurriendo a herramientas de la lógica virtual, y las universidades no presenciales establecen, en paralelo a sus campus virtuales, trabajos docentes de refuerzo a las actividades mediante la introducción de fórmulas presenciales. El límite de la bimodalidad estará sujeto a variables como la evolución del número de estudiantes futuros, la respuesta real de profesores y estudiantes, la capacidad de adaptación técnica del profesorado e instituciones superiores y/o las disponibilidades económicas de las universidades para las inversiones necesarias.

La introducción de tecnologías en el espacio universitario debe darse a partir de planes y proyectos bien estructurados, en donde se tome en cuenta la voz de los diferentes actores (administrativos, docentes, investigadores y alumnos), y cuyos objetivos vayan encaminados a una meta: la mejora continua de la calidad de los servicios otorgados, lo que se reflejará en unos egresados mejor preparados. La universidad no puede descuidar su función social, ni dejar de ocupar el relevante papel que le cabe dentro de la sociedad actual y futura. Para el caso Argentino y latinoamericano la universidad debe jugar su

papel en la lucha por la superación de las desigualdades y por lograr el desarrollo social; las nuevas tecnologías deben ser un medio para alcanzar la liberación de individuos sojuzgados por poderes internacionales que anteponen una lógica económica a la libertad y plenitud del ser humano.

Conclusiones:

El empleo de las nuevas tecnologías en educación no constituye *per se* un mejoramiento sustancial de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las nuevas tecnologías pueden formar parte de las herramientas e instrumentos desplegados en el transcurso de un proyecto pedagógico, pero el énfasis debe centrarse siempre en la intencionalidad del mismo. El uso de las TIC's puede incidir en la forma de vincularse con el conocimiento por parte del alumno, pero no debe entenderse a este medio como el único o principal gestor de aprendizajes.

Las posibilidades de las TIC's de impactar contundentemente en el sistema educativo en general, y el universitario en particular, no se centran en su grado de sofisticación y/o de potencialidad técnica, sino en el modelo educativo del cual debe formar parte. Dentro de un modelo educativo, si se utilizan para potenciar los procesos habituales puestos en prácticas por los docentes de: estimulación del pensamiento crítico, favorecer tareas de reflexión, relación y justificación, operación y aplicación, comparación y descripción, diferenciación, adecuación, secuenciación, representación, organización y otros desempeños de comprensión; se obtendrá una incidencia positiva de las TIC's en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La interacción entre individuos sigue, y lo será indefinidamente, siendo el vehículo de transmisión de la cultura entre generaciones, independientemente de los medios utilizados para que esa comunicación se haga posible. La comunicación entre los sujetos es una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. *“Entendemos la educación y la comunicación como procesos dialécticos, a través de los cuales, al mismo tiempo, se estructuran los individuos, las comunidades y las sociedades que los comprenden.”* (Giordano y Silva).

Es necesario tener en cuenta que las TIC por si solas no van a implicar un cambio metodológico en la forma de enseñar y de aprender. Estos planteamientos simplistas se han anunciado en el pasado en repetidas ocasiones, donde la promesa era una revolución

que traería como consecuencia mejoras en los aprendizajes de los alumnos y en el plano educativo en general; sin embargo, la experiencia ha demostrado que las tecnologías desplegadas fracasaron en ese objetivo. Ante el cúmulo cada vez mayor de conocimientos que circulan en la sociedad, por canales formales e informales, el rol fundamental de la tarea docente es el de enseñar a pensar. Desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), poder pensar significa comprender en profundidad. Ayudar a comprender no es tarea fácil y constituye un gran desafío para los docentes, éstos deben reflexionar acerca de cuales son las estrategias necesarias y más apropiadas para esta tarea. El proceso reflexivo durante el acto educativo, debe ser llevado a cabo por el alumno y el docente. El alumno debe aprender a reflexionar sobre sus propios aprendizajes. El docente, por su parte, debe reflexionar sobre su práctica e incorporar el hábito de autoevaluar sus acciones. Pero de nada servirían tales situaciones si no existiese comunicación entre las partes que vincule ambas tareas.

La enseñanza es un arte interactivo que nunca puede entenderse independientemente de sus efectos. La comunicación entre los actores es una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. El dominio de las competencias comunicacionales es hoy en día más relevante que nunca, es considerado un aspecto precondicional del desarrollo. El alumno debe estar investigando, intercomunicándose, interactuando, es decir, que cobra importancia el modo en que son entregados los contenidos y la calidad de la comunicación que se establece.

La comunicación y el acto educativo en sí, no deben ser impregnados por las lógicas de los grupos económicos y de presión, deben ser claramente identificadas y separadas de este proceso los intereses y la ideología que ellos sostienen. La tecnología no es un elemento neutro y constituye un medio para asegurar la difusión de las representaciones de los grupos dominantes que quieren imponer su concepción y sus valores como los deseables por el conjunto social; es necesario recordar que Bourdieu ya nos advertía sobre la violencia simbólica que estos grupos despliegan hacia el interior de la sociedad toda, negando lo diferente e imponiendo su visión.

La educación superior debe, en este momento histórico de redefinición del modelo de sociedad y de la estructura de dominación, orientar sus esfuerzos para lograr la efectiva liberación y autonomía de los sujetos. Autonomía que implicaría pensar y actuar sobre la realidad social con la finalidad de transformarla, para lo cual se debe contar con libertad de pensamiento. Siguiendo a Marcuse“...la libertad intelectual significaría la

restauración del pensamiento individual absorbido ahora por la comunicación y adoctrinamiento de masas...” dentro de los cuales juega un papel primordial el empleo y el control de las TIC’s que permiten la difusión y la masividad de la penetración ideológicas.

Las universidades hoy están en condiciones de saber que en el mediano y largo plazo la sociedad seguirá necesitando de sus egresados en calidad de gestores del conocimiento y portadores de cultura universitaria, de valores asociados a la importancia del saber técnico y a la ética de su uso, y ese es el núcleo de valores, conocimientos y destrezas básicos que las universidades deben transmitir independientemente de las pretensiones y de los avatares del mercado, de los objetivos políticos y económicos de los grupos de presión y de las nuevas formas que puede llegar a tomar la dominación y el control social.

Bibliografía:

- _Althusser, Louis. (1984) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Era.
- _Baldivieso, M S. y Garrido Álvarez, O. (2007) “*Sociedad, Educación y Tecnología*” *Análisis teórico y prácticas docentes*. Santiago de Chile: Grafica Lom.
- _Burton Clark. (1991) *El sistema de Educación Superior. Una visión comparada de la organización académica*. Sede Azcapotzalco, México. Editorial Nueva Imagen en coedición con la Universidad Autónoma Metropolitana,
- _Blyte, T.(1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- _Buckingham, David. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- _Castells, Manuel. (1997_1998) *La era de la Información*. Madrid: Alianza Editorial.
- _Foucault, M.
.....(1976) *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto
.....(1980) *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
.....(1991) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós I.C.E/
U.A.B.

_Horkheimer, Max y Adorno, Theodor. (1988) *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Sudamericana.

_Mendíaz, M Graciela. (2000) *Nuevas tecnologías, nuevas exclusiones*. En: *FIRPO, ARTURO. Nuestra pobreza*. Santa Fe, Argentina: Editorial Fundación Ross.

_Marcuser, Hebert. (1985) *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Planeta Agostini

_Peón, César E. (2004) *Los sistemas de educación superior en la sociedad del conocimiento*, pp. 16-38. En Pugliese, Juan Carlos. *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Argentina: SPU-MECyT,

^{vi} Esp. Agueda Quinteros. aguedaquinteros@yahoo.com.ar Profesora de Historia, Especialista en Educación Superior, Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías y Maestrando en Educación Superior Universidad nacional de San Luis, Esc. N° 306 Zoilo Concha San Luis, Argentina

Recibido marzo de 2020

Evaluado junio de 2020

EXPERIENCIAS LOCALES CON MAESTROS WAYUU.

LA EPISTEMOLOGÍA WAYUU EN EL AULA INTERCULTURAL

María Isabel Ramírez^{vi}

Resumen; En este artículo se comparten tres experiencias de investigación educativa llevadas a cabo en contextos multiculturales con población wayuu. El objetivo consiste en valorar el interés de los maestros wayuu para realizar diagnósticos objetivos sobre sus realidades socioeducativas y plantearse alternativas de solución mancomunada orientadas a ejercer el derecho de incluir la epistemología wayuu en la administración del currículo EIB del Departamento de la Guajira. Metodológicamente se recurrió a la reseña de las tesis como medio para describir e incentivar a trabajos similares que integran el aprender haciendo y la investigación – docencia – vinculación comunitaria con sentido social.

Palabras clave: Investigación, experiencias docentes, wayuu

Summary: In this article, three experiences of educational research are shared, carried out in multicultural contexts with the Wayuu population. The objective is to assess the interest of the Wayuu teachers to carry out objective diagnoses on their socio-educational realities and to propose alternatives for a joint solution aimed at exercising the right to include the Wayuu epistemology in the administration of the EIB curriculum of the Department of La Guajira. Methodologically, the thesis review was used as a means to describe and encourage similar works that integrate learning by doing and research - teaching - community bonding with social meaning.

Keywords: Research, teaching experiences, Wayuu

1. Introducción

Los maestros wayuu aspirantes a Magister EIB que laboran en el nivel primario, residentes en el Departamento de la Guajira, ante las diversas realidades adversas toman la decisión de transformar sus realidades desde propuestas factibles para sus contextos y aceptan el reto por una educación de calidad desde la epistemología wayuu.

Este artículo es producto de mi experiencia como asesora en dichos trabajos, lo que me permitió compartir las inquietudes de cada uno de las maestras y maestros que recurrieron a mí para la asesoría de sus trabajos de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe EIB durante el período 2018 - I y 2018 – II. Momentos de reflexiones conjuntas

y de aprendizajes recíprocos. En esta oportunidad consideraré (en atención al apego de las normas) tres de los nueve trabajos de tesis asesorados

Inicialmente los decentes en general recurrieron a mí como docente de la Maestría EIB de la UPEL “Luis Fermín” para que los asesora en sus ideas preliminares de tesis. Cada uno estaba preocupado por la situación adversa en la que viven los niños y niñas wayuu, ya sea en las escuelas ubicadas en contextos rurales o urbanos. Todos conscientes de que son los entornos extraescolares los que marcan fundamentalmente lo que acontece al interior escolar. Es así como se decidió ir construyendo proyectos factibles, como camino que conduce partir de un diagnóstico desde el contexto situado y de las necesidades advertidas proponer una solución viable que reivindique y dé el lugar que merece la epistemología wayuu en el currículo de la educación inicial y primaria colombiana, especialmente en los contextos educativos wayuu.

2. Experiencias de investigación y docencia en contextos wayuu

Recurriré a la reseña de cada uno de los trabajos asesorados. He acá las experiencias:

2.1.- ¿Quiénes somos los wayuu?

La Lic. Elia María Pinto con su tesis: “Estrategias pedagógicas para fortalecer los valores culturales Wayuu en ambientes de aprendizaje intercultural”

El objetivo general de esta investigación se centró en el diseño de estrategias pedagógicas para fortalecer los valores de la cultura wayuu en sexto grado de la Institución Paraíso N° 14 del municipio Maicao, La Guajira. Para ello se estableció un piso teórico con revisión de antecedentes y los elementos conceptuales propios de la problemática abordada. Metodológicamente, en función del objetivo general, se planteó el estudio desde el paradigma Positivista con enfoque Cuantitativo en la modalidad de Proyecto Factible apoyada en una investigación de campo con revisión documental. La población estuvo constituida por 2 maestras y 75 estudiantes de 6to de primaria grado, que cursan estudios en las secciones 01 y 02. Los estratos muestrales se conformaron con las 2 docentes (muestra censal) y 25 estudiantes entre ambas secciones (17 niños Alijuna y 08 niños Wayuu). Para la recolección de datos se empleó la Observación Directa aplicada con una lista de cotejo para conocer cómo es la dinámica en el espacio educativo intercultural y, la Encuesta con dos cuestionarios, uno de tipo mixto para la muestra de estudiantes y otro, de tipo policotómico, para las docentes. Los instrumentos fueron

validados con Juicio de Expertos Los datos obtenidos con los instrumentos demostraron que existía la necesidad de fortalecer los valores culturales Wayuu en la organización educativa. Pinto (2018) constató que:

[...] es necesario reforzar los valores culturales, toda vez que no hay receptividad al uso del wayuunaiki siendo el español la lengua dominante en el espacio escolar, aunado a ello, pese a la riqueza que existe en las tradiciones Wayuu, sobre todo en cuanto a las leyendas, mitos y cuentos, éstos no son empleados como apoyo para comprender la cultura Wayuu mediante el comentario de los textos, las construcciones conceptuales o la discusión de dilemas morales además, no se suele realizar actividades que implique hacer un diagnóstico de situaciones en la zona. (p. 123)

Aunado a la problemática intra escolar, Pinto evidenció que:

[...] pese a tratarse de un contexto multicultural, se reconoce la existencia de prejuicios y de discriminación, sobre todo, hacia la población Wayuu, considerando elementos como la influencia de los medios de comunicación social, la conducta del Wayuu y los estereotipos predominantes que los asocian con pobreza, incultura, desadaptación, piel oscura, rasgos indígenas, entre otros. (p.4)

Ahora bien, al tener presente el rol protagónico de la escuela en las comunidades wayuu y de la influencia de los maestros como líderes la investigadora citada consideró:

[...] necesario abordar la problemática desde la escuela realizando actividades que permitan al niño tener contacto directo con otras culturas para fomentar el respeto y la comprensión hacia el otro como un medio para disminuir la vergüenza étnica, racismo, discriminación, prejuicios.

A partir de tales evidencias, la investigadora generó la propuesta del estudio, titulada “¿*Quiénes son los Wayuu?*”. Esta propuesta está organizada de la siguiente manera: a) Presentación, b) Objetivos de la Propuesta, c) Bases Conceptuales), donde destacan los Valores Culturales Wayuu y Las Estrategias Pedagógicas Interculturales. e) Factibilidad de la Propuesta, f) Estructura y g) Administración de la Propuesta.

En la presentación la autora destaca:

La propuesta ha sido diseñada de manera tal que los niños se aproximen a la cultura y los valores del pueblo Wayuu con estrategias pedagógicas interculturales y lúdicas, de forma tal que aprendan y que disfruten al mismo tiempo.

Las estrategias se han pensado para hacerlas, unas de manera individual invitando a la autorreflexión y otras, de manera grupal para fomentar la integración y mejorar las relaciones interpersonales de los niños además de

derribar estereotipos, prejuicios y las actitudes de racismo, desde la escuela (p. 137)

El fin primordial de la propuesta es “Proporcionar un conjunto de estrategias pedagógicas para el reconocimiento de los valores individuales de la población Wayuu” (p. 125). Desde lo conceptual, Pinto destaca en cuáles valores individuales y colectivos wayuu se fundamentan las estrategias diseñadas. Pinto (2018) destaca el carácter dinámico e interdependiente de los valores como reflejo de la cotidianidad de vida wayuu.

Para la indagación en curso, la atención se centra en los valores wayuu, estos reflejados en sus prácticas de vida, las cuales se rigen alrededor del derecho consuetudinario wayuu, demostrado a través de las diferentes normas jurídicas, sociales y culturales concretas que se precisan en su ley ancestral. Derecho consuetudinario, donde se consagra y reconoce el poder y valor del clan en uno de sus aspectos, la integralidad individual y colectiva del wayuu, proporcionándole una serie de normas o códigos orales que permiten mantener el respeto entre los integrantes de este pueblo indígena. (p. 129)

Entre los valores individuales consideró: el compromiso, la unidad, lealtad, confidencialidad, respeto, justicia, liderazgo, identidad, integralidad, confianza, rectitud, aceptación, honradez, cuidado del bien común, responsabilidad, tolerancia, honestidad, generosidad, humanismo, empatía, entre otros son transmitidos de generación en generación. Entre los valores que identifican el ser wayuu colectivo seleccionó: la identidad, rectitud, reciprocidad solidaridad y responsabilidad.

En cuanto a las estrategias interculturales, Pinto sostiene que:

Los docentes EIB se formen en la diversidad y en cómo tratarla. Uno de los caminos es la interculturalidad positiva, para ello, primero se investiga, planifica, diseña y opera, en esta última fase asume, organiza y orienta las acciones pedagógicas encaminadas a gestionar la existencia, en un mismo espacio y tiempo, de contenidos culturales mestizos, pertenecientes a diferentes culturas. Todo ello implica asuntos complejos, pues intervienen diversas variables sociolingüísticas y socioeducativas. Esto introduce la necesidad de una nueva racionalidad y de una nueva epistemología educativa intercultural. Para este caso el modelo holístico es el más pertinente (p. 135)

Todo esto atañe no sólo al maestro, sino también a la organización escolar, ésta debe hacer acopio de normas y valores que muestren y legitimen la diversidad cultural y étnica. Desde lo curricular y de los materiales de enseñanza empleados han de contener diversas perspectivas éticas y culturales entre ellas wayuu. El pluralismo lingüístico y la diversidad tienen que ser valorados y formulados en la escuela. Asimismo, es importante

que se empleen maneras y estilos de motivación efectivos, no sólo con los estudiantes indígenas, sino también con grupos de estudiantes de diferentes clases sociales, razas o pueblos.

Entre las estrategias interculturales wayuu diseñadas destacan: juegos de diversa índole como son los de roles y la reflexión pedagógica constante, el análisis de textos, la discusión de dilemas morales, el diagnóstico de situaciones

En cuanto a la Factibilidad de la Propuesta se consideró viable porque las estrategias involucran el voluntariado y compromiso de las docentes de la institución, utilizando materiales de reciclaje. Además, no requieren de gastos ni de erogación monetaria

Entre las estrategias interculturales diseñadas se contó:

ESTRATEGIAS INTERCULTURALES	OBJETIVO
Círculo de Lectores	Fortalecer los valores wayuu a través de lecturas en textos diversos: mitos, leyendas, historias wayuu, reportajes, recetas, oraciones, poemas, imágenes, fotos, entre otros
Píntame de Colores	Exaltar los valores cotidianos wayuu a través de las artes plásticas; además de reflexionar sobre los aspectos simbólicos propios o de los alijunas con los que se convive
Diccionario Colectivo Temático	Investigar sobre un eje temático: Herbolaria, gastronomía, arte, expresiones literarias, flores, frutos, animales de la Guajira, topónimos, clanes, ritos, sueños. Y con la colaboración de familiares y amigos en su ranchería construir un diccionario temático colectivo que expondrán y explicarán en público.
Teatro de títeres wayuu. ¡Qué Dramático!	Usar el teatro como manera para Vivenciar y reflexionar sobre los valores wayuu, contraponerlos o mostrar similitudes con los de los alijuna
Yo Traje Este Traje	Reflexionar sobre el uso de la vestimenta wayuu, accesorios, simbología por clanes y su diferenciación por género.
¿Qué está Ocurriendo?	En un juego de roles los niños realizaran un trabajo periodístico en sus respectivas Rancherías, sobre algún hecho o necesidad perentoria, lo presentaran entre ellos y sus líderes comunitarios, expondrán posibles soluciones, luego las mismas serán expuestas al público en la cartelera escolar

Diálogo de Saberes:	Previa selección de un tema de interés colectivo: Efectuar una asamblea comunitaria escolar: líderes comunitarios, institucionales y alumnado del 6to grado para plantear un problema y buscarle una solución mancomunada
Rescate de la memoria wayuu	Promover la investigación entre pares: estudiante y líder comunitario para realizar entrevistas a los mayores de la comunidad sobre aspectos relativos a temas diversos que atañen a la historia oral wayuu, medio para exaltar lo que ellos llaman la pedagogía de la palabra, así como recuperación de narrativas, poemas, historias, topónimos, juegos, entre otros elementos identitarios wayuu.
Personajes célebres wayuu	Reconocer desde lo institucional comunitario los talentos locales: narradores, palabreros, poetas, pintores, artesanos, alfareros, tejedores, catadores, escritores, maestros, entre otros que exaltan el ser wayuu
Letremos nuestra institución	Promover el uso del wayuunaiki escrito letrando la institución con carteles alusivos a los lugares, direcciones, saludos. Así como con imágenes sobre la vida cotidiana wayuu, con retratos de los personajes célebres de la localidad y escritos como recetarios, leyendas, herbolaria entre otros aspectos importantes.
Abuelita cuéntame un cuento wayuu	Como parte de un proyecto de aula y/o institucional fortalecer “la pedagogía de la palabra” y el valor de los abuelos a través de una feria llamada “Abuelita cuéntame un cuento”. Se invitan a las abuelas para que compartan sus historias, canciones con los niños de la escuela.
Diseños de moda Wayuu	Motivar a los estudiantes y señoras de la comunidad a participar en un concurso de diseños wayuu: Trajes, accesorios para diversos grupos de edad y sexos. Culminar con un desfile donde se otorgan premios. Reflexionar, difundir las explicaciones sobre los símbolos clánicos presentes en los trajes wayuu
Jornadas de juegos tradicionales wayuu	Investigar para actuar. Los estudiantes investigaran sobre los diferentes juegos tradicionales wayuu y los llevaran a la práctica conjuntamente con sus familiares y amigos de la ranchería. Jornada de una semana donde además de llevar a la práctica los juegos, exponen en carteles la información relativa a cada uno de ellos y sus variantes en el Departamento de la Guajira

El mundo de los sueños wayuu	Investigar sobre la interpretación de los sueños a través de entrevistas en profundidad con las intelectuales indígenas encargadas de dicha tarea en la comunidad. Realizar trípticos informativos sobre la actividad para difundirlos en la comunidad e invitarlos a un foro abierto. Invitar a tres expertos a la institución para realizar el foro sobre el tema
La carta viajera	Las maestras iniciarán un proyecto sobre escritura de cartas diversas. Los estudiantes una vez adquirida las competencias básicas escribirán y recibirán correspondencia en wayuunaiki y en español. La correspondencia va con el fin de solicitar mayor información sobre un tópico de la vida cotidiana wayuu, como por ejemplo a los ancianos de terminado clan preguntando: ¿cómo evitar el plagio de los diseños wayuu por diseñadores diversos en el mundo.? ¿Cómo sembrar el agua en la Guajira? ¿Cómo contribuir para tratar los desechos sólidos? ¿Cómo incluir en las escuelas a los intelectuales indígenas para que contribuyan a exaltar los valores wayuu? ¿Cómo buscar presupuesto para pagarles por este trabajo?
Mucho gusto soy wayuu y ¿tú quién eres?	Incentivar a diálogos diversos entre estudiantes de diversa procedencia para que platiquen sobre sus orígenes. En un proyecto llamado: “Mis amigos del mundo” los estudiantes pueden abrir un Facebook PRIVADO con los amigos de la institución que deseen participar y desde allí intercambiar experiencias de carácter intercultural sobre gustos, vestimenta, gastronomía, juegos, necesidades, experiencias diversas, las mismas serán supervisadas y orientadas por normas que el administrador – docente supervisará y guiará.
Cuéntame tu historia	Jugando al reportero. Los estudiantes recopilarán historias impregnadas de racismo y de allí construirán historias donde los “maltratadores” cambian de actitud al conocer y comprender los valores del pueblo wayuu y de allí construir finales felices de reencuentro de saberes y personas. La maestra les dará directrices sobre las bases del concurso, de las exposiciones y entrega de premios.

2.2.- El territorio wayuu es mi territorio. Viajemos a través de la lectura al mundo wayuu

La segunda experiencia docente es la de la Lic. Martínez, Erika. (2018) con su tesis titulada: “Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora del español en contextos interculturales con estudiantes de 3° primaria”. La autora asevera que:

La comprensión lectora es uno de los principales problemas en el ámbito de la educación en general y en el de la investigadora en particular pues afecta a todos los niveles. En el caso de los primeros grados es primordial poner atención a la calidad de la educación que se ofrece debido que a esa edad se fraguan las bases de los futuros lectores y productores de textos. Los maestros de los primeros grados tienen una gran responsabilidad para formar lectores autóctonos, creativos, reflexivos y críticos. (p. 4)

Todo ello motivó el diagnóstico y posterior propuesta de solución: Estrategias didácticas interculturales en español, habida cuenta que los estudiantes wayuu, descendientes de wayuu o alijunas no indígena) sólo hablan español en el recinto escolar. Al respecto la autora aclara:

La investigación se centró en la comprensión de la lectura en español, porque es la lengua usada en la escuela. Es allí en el contexto escolar donde percibimos graves problemas que directamente se relacionan con la carencia de habilidades y destrezas en los distintos niveles del lenguaje ya sean en los receptivos escuchar y leer y de producción como hablar y escribir, no obstante a sabiendas que los dos constituyen un todo integrado e interdependiente, en esta investigación el centro de atención es la comprensión lectora, aspecto que afecta el progreso de los estudiantes en todas las áreas de estudio e incluso en el desempeño de sus prácticas cotidianas. (p. 6)

En términos generales la investigación tuvo como intención proponer estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora del español en contextos interculturales para los estudiantes de tercer grado de la básica primaria dirigida a los maestros de la Institución Educativa Número cuatro Sede Jorge Magdaniel Rosado en Maicao La Guajira

En el sustento teórico – conceptual Martínez (2018) define los niveles de comprensión lectora como en “el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación, interrelación y aplicación de la información contenida en el texto.” (p.12) Las estrategias didácticas interculturales las plantea como:

Acciones planificadas como secuencias integradas de procedimientos, actividades y prácticas pedagógicas orientadas a la obtención de una meta

claramente establecida. Acciones y/o actividades pedagógicas desarrolladas en ambientes interculturales. En este caso, encaminada a elevar los niveles de comprensión lectora, sin obviar la diversidad étnico cultural presente en contexto, a fin de cultivar actitudes interculturales positivas que garanticen la convivencia. (p.12)

Y los factores sociales asociados a la situación problemática los considera como “todos los procesos o fenómenos relacionados con los aspectos sociales y culturales de una comunidad o sociedad”. (Ídem)

Respecto a la definición de “comprensión lectora”, la investigadora recurrió a diversos autores, entre ellos destaca Solé (1992) quién la define como un “producto de una integración de modelos” (p.1) entre ellos cuentan parafraseando a la autora “el interactivo” donde el lector analiza el texto desde lo más simple, la letra hasta aspectos más complejos como las hipótesis, inferencias, predicciones, en este sentido la interrelación entre lector y texto es manifiesta y considerada según ella un “acto cognitivo complejo [...] el lector es quién crea el texto, más que analizarlo, en la comprensión lo importante es el lector y la significatividad que le atribuye al texto según sus conocimientos previos ” (p. 2)

Desde esta perspectiva, Martínez (2018) la define como

Un todo complejo que tiene que ver con procesos cognitivos que intervienen para darle significado al texto. De este modo interviene en ello el texto en sí mismo, su forma, contenido, pero sobre todo no se puede obviar al lector, sus intereses, necesidades expectativas, conocimientos previos, el conocimiento que tenga del mundo Lo que indica que para asumir el acto de leer hay que considerar los objetivos, motivaciones e ideas del lector en primer lugar, y su entorno. (p. 26)

La investigación se sustentó en Piaget, (1976) para ubicar a los niños en las competencias propias a su grupo de edad y sus complejidades como factor condicionante. Los niños del tercer grado están en un rango de edad que va de los 8 a 9 años. Son niños que, según Piaget, se encuentra en el período de Operaciones concretas (7 a 12 años). En esa edad no se limita a su propio punto de vista, cree en su realidad y pensamiento; y reflexiona sobre lo que hace. Son niños que ya tienen la capacidad de conversar y exponer con claridad sus ideas, logran una aceptable integración con sus compañeros, son curiosos activos y les gusta aclarar sus dudas

La experiencia docente indica que los niños de esa edad al practicar la lectura no comprende de qué trata el texto leído, no sabe leer con claridad y con coherencia por razones diversas, entre ellas que su campo semántico aún es muy reducido, de allí que los ejercicios de vocabulario sean cruciales, por ello la lectura siempre va acompañada de actividades lúdicas, ejercicios de diverso orden con el propósito de que gradualmente el niño adquiera dichas competencias y las vaya desarrollando progresivamente.

El foco problemático también se corresponde con el hecho de que los estudiosos tanto de la lectura y como de la escritura han determinado que la escuela plantea las mismas exigencias a los niños que llegan con experiencias sociales muy diferentes, contribuyendo así a agudizar las diferencias, en lugar de aminorarlas

Martínez consideró los niveles de comprensión lectora para el diagnóstico, esos fueron: La fase textual textual en su nivel literal, la Inferencial y la contextual. En la primera, es una etapa de reconocimiento, el lector decodifica los signos escritos de la palabra, recoge las formas y contenidos explícitos del texto, transpone los contenidos del texto a su plano mental, capta el significado de las palabras y oraciones, identifica los detalles y precisa el espacio, el tiempo y la secuencia de los sucesos. En el segundo, el lector descubre los aspectos implícitos en el texto, complementa los detalles que no aparecen en el texto, conjetura otros sucesos ocurridos o que podrían ocurrir, formula hipótesis y deduce enseñanzas, en el tercero, integran la interpretación, la valoración y la creatividad. En el nivel de interpretación el lector reordena en un nuevo enfoque los contenidos del texto, formula opiniones, deduce conclusiones, predice resultados y consecuencias, extrae el mensaje conceptual del texto, diferencia los juicios de existencia de los juicios de valor y reelabora el texto escrito en una síntesis propia. En el nivel de creatividad, el lector reacciona con ideas propias contrastando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas de la realidad, asocia las ideas del texto con ideas personales, formula ideas y rescata las vivencias propias, plantea nuevos elementos sugerentes, plantea títulos distintos para el texto, maneja principios a situaciones parecidas o nuevas y soluciona problemas y en el nivel crítico o de la valoración, el lector emite juicios basándose en su experiencia y valores, capta los sentidos implícitos, formula juicios de verosimilitud o valor del texto, separa los hechos de las opiniones, acepta o rechaza la realización y la estética del texto

Metodológicamente Martínez (2108) basó su investigación en la modalidad de Proyecto Factible apoyada en una investigación de campo. La población estuvo

constituida por 4 maestros y los 110 niños cursantes de los terceros grados. La muestra la conformaron 3 maestros del grado tercero de la escuela Jorge Magdaniel Rosado que representó el 75% del estrato poblacional docente y 20 niños que representan el 18,18% del estrato poblacional estudiantes. Para obtener los datos se emplearon para los docentes la Encuesta con un Cuestionario como instrumento compuesto por 40 nombres de competencias listadas aleatoriamente. Para los escolares se empleó como técnica la prueba escrita de caracterización grado tercero y como instrumento la Ficha Nivel de comprensión lectora que caracteriza el tercer grado. Los datos los procesó con las técnicas de la estadística descriptiva. Los resultados, una vez analizados, orientaron el diseño de la propuesta. Entre las conclusiones Martínez (2018) advirtió:

Los niños del tercer grado de primaria presentan una marcada dificultad en la realización de actividades que reflejen su grado de comprensión lectora al relacionar información para hacer inferencias de lo leído; evaluar y reflexionar acerca del contenido y la forma del texto. Lo que indica lastimosamente, al no superar la media, ya que sólo el 70% posee las competencias y un 30% aún no logra identificar, reconocer o fijar información del contenido del texto. Este falló en la fase inicial ocasiona un efecto cascada en las otras fases, en la inferencial un 30% no lo logra y en la contextual un 90% marca la situación como extrema al no lograr lo esperado. Todo ello confirma que los niños poseen un desempeño muy pobre para comprender un texto ya que escasamente identifican lo que está allí escrito. Situación que demuestra fallas graves tanto al interior de lo que acontece en el aula, como de los factores externos: llámense atención de los padres, acompañamiento de los tutores externos, padres, abuelos, hermanos. (p.106)

En atención a los resultados del diagnóstico la autora pone en evidencia dos situaciones a resolver: (1) qué los docentes usen apropiadamente las estrategias didácticas, en atención al momento adecuado del proceso lector y (2) que los estudiantes adquieran las competencias progresivamente en cada fases textual, inferencial y contextual. De allí que reafirma la intención inicial, proponer estrategias didácticas como actividades organizadas y que deben ser coherentes y/o pensadas en relación a los aportes del registro progresivo sobre el desempeño de los estudiantes de tercer grado. Esto conduce indiscutiblemente a señalar que existe un problema que tiene que ver con “actuación docente” y ello revela a su vez lagunas en la formación permanente de los mismos que afecta la enseñanza. A la vez hay que considerar todo lo que atañe a los aprendizajes en la adquisición y desarrollo e competencias lectoras. No se puede obviar que la comprensión lectora influye directamente en la adquisición de aprendizajes de cualquier asignatura, porque, como apunta Fumero (2009):

Si se lee como actividad de descifrado de grafías sin reflexionar sobre el texto, es difícil que el lector comprenda lo que lee y no se trata de medir la capacidad de memoria del alumno, sino que haga una interpretación de los textos adjudicándoles significados según sus experiencias previas. (p. 13)

Indiscutiblemente, para ello hay que estar claro que el leer no sólo atañe a lo cognitivo, sino también a lo volitivo, afectivo y contextualmente situado. Factores en su mayoría extra escolares, entre ellos no se puede evadir lo sociocultural, porque los niños y niñas como lectores al interactuar con el texto construyen a partir de sus conocimientos previos nuevos significados. Existe una interacción entre el lector - el texto - contexto lo que permite la construcción de significados pertinentes. En este caso, juegan factores como apunta el Informe sobre el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora PIRLS (2016) “El nivel de estudios de los padres, las circunstancias en las que se desarrollan los aprendizajes, las competencias de cada alumno, los condicionantes de partida, los entornos sociales, económicos y culturales de estudiantes y centros educativos” (p.9) La lectura comprensiva en ese interactuar con diversos tipos de textos contribuye a reforzar las identidades en este caso como niños y niñas pertenecientes a la cultura Wayuu, miembros de Clan, con la querencia en reconocerse como partes del entorno de Maicao y de la Guajira.

En ese interactuar, interpretar y construir significados es relevante que los niños se enfrenten al proceso de leer, pero que en ese transitar como lectores conozcan y se reconozcan con sus entornos, implicándose con sus destinos, asumiendo desde pequeños la comprensión de luchas, propiciando el reencuentro con su cultura y valorando la convivencia con todos los otros que conforman el gentilicio del Guajiro Colombiano que vive en esta zona fronteriza.

En atención a las conclusiones Martínez recomienda dar solución a las dos debilidades. En consecuencia, la propuesta sobre las estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora orientadas en primer término a la enseñanza, pensando en los docentes y en segundo término centrada en el aprendizaje de los estudiantes del tercer grado. La misma se titula: “El territorio wayuu es mi territorio. viajemos a través de la lectura al mundo wayuu”. La misma cuenta con la siguiente estructura: el planteamiento, justificación, fundamentación, administración y factibilidad de la propuesta.

El objetivo central consistió en “Fomentar el desarrollo de la Comprensión Lectora del español en Contextos Interculturales para estudiantes y profesores del tercer grado de primaria.” (p. 110)

La fundamentación teórica se centró en el rol protagónico del docente como el líder profesional que toma decisiones sobre los diversos aspectos que la comprensión lectora demanda: investigación del entorno, (diagnóstico) planificación (diseño de la propuesta) e intervención acertada.

La comprensión lectora demanda ambientes que promuevan estas competencias de modo eficaz en el aula y en la escuela. Razón por la que los docentes deben fortalecer su capacidad para crear las situaciones apropiadas, dotando a los estudiantes de estos escenarios para que el acto de leer les resulte agradable y productiva. En consecuencia, para trabajar las estrategias didácticas interculturales de lectura, Martínez (2018) recomendó:

Construir un clima de comunicación y respeto en el aula, que permita a los estudiantes integrar las cuatro habilidades del lenguaje al acto de leer. Leer, escuchar, hablar y escribir, además de comprender y leer imágenes, el mundo físico y los textos digitales

Aplicar permanentemente estas estrategias en las demás asignaturas, sin perder de vista el enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza del español.

Organizar el aula con los niños y sus padres, ya que esto favorece el intercambio cuando lo comparten con sus padres y amigos sobre lo que les interesa y/o gusta leer

Tener claro que las estrategias son un medio y no un fin, que el propósito de desarrollarlas no es solamente efectuar una tarea, sino contribuir en el proceso de la comprensión lectora.

Llevar un registro sobre los avances de los niños en esta materia, así como lo más relevante y significativo, a fin de compartirlos con el colectivo docente para mejorar la comprensión de cómo están leyendo los niños

Provocar en los padres de familia la preocupación por los problemas de lectura de sus hijos, e instarlos a participar en las actividades de lectura con sus hijos (as) e informarlos sobre las formas de trabajo que se desarrollan en el aula.

Reconocer las bondades que hay en los errores de las niñas y niños y verlos como oportunidades de aprendizaje y no como aspectos que se deban castigar; esto incitará y fortalecerá la interacción entre los niños y niñas

Propiciar el trabajo colaborativo y lúdico, para compartir objetivos comunes, y así posibilitar el aprendizaje mutuo. (p.112 - 113)

La autora en cada nivel muestra una serie de competencias propias de cada etapa del proceso adecuados a los grupos de edad y al contexto situado con todos esos factores

extraescolares que marcan la cotidianidad: zonas de extrema pobreza, carencias de agua,
REVISTA DIGITAL DE HERMENÉUTICA, SUBJETIVIDAD, Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO. FCH-
UNSL. SAN LUIS, ARGENTINA. AÑO 2, VOL.4 - JULIO DE 2020. ISSN 2683-7498

alimentos, empleos, niños que viven solos porque sus padres están en la calle trabajando, la hostilidad de un mundo agreste de extremo calor y sol inclemente, carencia de transporte por lo que caminan mucho para llegar a sus escuelas.

En esta propuesta, se hace hincapié en el contexto sociocultural, así como en aprendizajes colaborativos donde haya interacción e integración wayuu – alijunas, el compartir visiones de mundo con la intención expresa de que no sólo se reconozcan, sino se valoren y gocen a través de la lectura al imaginar, fantasear y vivir la cultura wayuu como constatación de sus vivencias cotidianas de convivencia.

Desde esta perspectiva, se deduce que las transformaciones de las prácticas escolares son posibles en la medida en que el docente tenga acceso a una reconceptualización de la lectura, la comprensión lectora, el lector y el texto, y con ello incluir a los niños e incluso a los padres en esta tarea, de tal modo que la comprensión sea una meta en constante renovación e enriquecimiento

La propuesta se consideró factible porque es una necesidad que involucra no sólo a la institución, sino a los entes locales y regionales dependientes del Estado comprometidos en ofrecer resultados alentadores en las próximas pruebas nacionales de lectura y escritura. Por otro lado, los docentes se sienten comprometidos y económicamente la intervención no generará costos, sino beneficios.

En lo que respecta a la estructura de la propuesta El “*Territorio Wayuu Es Mi Territorio*” está compuesto por seis protocolos de lectura seleccionados para niños del tercer grado de primaria. Las mismas están organizadas desde el punto de vista didáctico en título, objetivos, procedimientos donde se ofrecen instrucciones para actividades de pre lectura, lectura, post lectura, tarea para compartir con los padres y socialización en casa sobre lo aprendido.

El objetivo General de los Protocolos fue: Fortalecer en los niños y niñas de tercer grado el conocimiento sobre el pueblo wayuu, a la vez que desarrolla competencias sobre la comprensión lectora, antes durante y después de la clase.

N.	PROTOCOLO	OBJETIVO
1	El Mundo de los Sueños en la Cultura Wayúu	Desarrollar competencias lectoras en los niveles literal, inferencial y de valoración
2	“Mirando Fotografías Del Pueblo Wayuu”	Favorecer la expresión oral del niño y de la niña desarrollando su capacidad de imaginar y ponerse en el lugar de otros, contactándose con sentimientos propios y ajenos.
3	“Viajando por la Nación Wayuu”	Favorecer el lenguaje oral de niños y niñas desarrollando su capacidad de imaginar y expresar sentimientos y expectativas.
4	“Observando Unas Láminas Sobre La Vida Wayuu”	Fortalecer el lenguaje oral y escrito de niños y niñas desarrollando su capacidad de observar, imaginar y agrupar elementos según sus características.
5	Juguemos Al Periodista	Promover en los estudiantes del tercer grado competencias de lectura crítica y valorativa.
6	Juguemos A Ser Poetas	Apreciar las prácticas cotidianas wayuu a través de la poesía

Autoría propia (2019)

En el desarrollo de la propuesta se hizo énfasis en las etapas del proceso en el que se desarrollan las actividades y en el tipo de estrategias didácticas empleadas para cumplir con el objetivo trazado. A su vez, para el diseño de la propuesta se consideró relevante reafirmar el carácter multicultural de convivencia en Maicao y el tratamiento que esta situación requiere como lo es la interculturalidad afirmativa. De este modo los protocolos de lectura seleccionados responden a exaltar la lengua y cultura materna de los estudiantes de la escuela, en su mayoría Wayuu o descendientes directos de dicho pueblo. Tal como se exhorta en las leyes y disposiciones legales, pero principalmente porque las prácticas cotidianas de vida exigen desde lo ético e histórico el desmontar esquemas mentales coloniales, exaltar los valores de unos y otros en un mundo diverso, y porque la escuela es el centro propicio para reconocer formas de vida distintas, como oportunidades de desarrollo personal y social, y de exigencias para la convivencia. En atención a todo Martínez (2018) recomendó:

Los docentes de la Escuela “Jorge Magdaniel Rosado”, deben ser convocados para presentarles este estudio y desde la reflexión colectiva sobre los resultados obtenidos y sobre la propuesta como sugerencia, iniciar una pronta intervención pedagógica, lo que implica establecer un plan de acción coherente para mejorar los procesos ya iniciados con esta indagación: Investigación ad hoc, planificación o diseño de una propuesta,

Intervención, seguimiento = seguir con la espiral sinuosa, continuar el ciclo de nuevo.
Investigar □ planificar □ intervenir = formación continua

2.3. Plan estratégico de lectura crítica: Vivenciar la historia wayuu

Como tercera experiencia cuenta la del Lic. Fabián E. Lima M. con su tesis titulada: “Lectura crítica como estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia en instituciones educativas indígenas rurales.” Según Lima (2018) “El problema que se propone estudiar en esta investigación estriba principalmente en que los docentes actualmente continúan priorizando la memorización de contenidos en la enseñanza de la historia sobre una postura crítica ante los contenidos” (p.4) Al respecto, Acevedo y Samancá (2012) sostienen al respecto:

Al día de hoy todavía el sistema educativo nacional se inscribe en el proyecto de la integración del conocimiento, insistiendo en la defensa de

la democracia liberal posterior a la Constitución Política de 1991 y del desarrollo capitalista como metas deseables para la sociedad. No obstante, a diferencia de los días posteriores al 9 de abril de 1948, no se espera mucho de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, e incluso podría pensarse en que esta área se ha vuelto una pieza de museo en el currículo contemporáneo. (p. 241)

Otro aspecto que preocupó al investigador es la diferencia entre la educación general y la educación en contextos indígenas es grande, conforme a Viveros, Moreno y Olivos (2014) “la brecha educativa, en términos de aprovechamiento académico, entre estudiantes indígenas y no indígenas sigue siendo enorme”, (p. 56), en efecto las experiencias del día a día conducen a señalar lo mismo, los niveles de lectura son preocupantes y el sentido común remite a la interrogante, si no comprenden lo que leen, ¿cómo acceden a los niveles avanzados como lo es la lectura crítica?. Aunado a ello, los resultados académicos en pruebas masivas son sólo un indicador o síntoma de lo que ocurre con la educación indígena.

La comprensión de textos como un proceso constructivo ejecutado por el lector en conjunción con los discursos escritos, con la posición del autor y el contexto sociocultural donde aquél ocurre, todo ello conforma un apoyo esencial para el aprendizaje. En la comprensión crítica se devela algo de lo que el texto dice en sí mismo, pero también los

entornos personales, culturales e ideológicos de quien escribe que permiten al lector pensar y (re)construir el texto.

Por qué la lectura crítica. Lima (2018) recurre a Zubiría (2015) quien plantea:

En Colombia solo tres de cada mil jóvenes escolarizados tienen un nivel de lectura crítica a los 15 años, según las últimas pruebas PISA que han sido aplicadas y tabuladas. Lo cual les permite distinguir matices en las afirmaciones, captar los pensamientos profundos que subyacen en los textos y encontrar posibles incoherencias en las ideas de un autor. (p. 03)

Los resultados de las Pruebas Saber, 5, 9 y 11 en las zonas rurales son sistemáticamente inferiores a los de las zonas urbanas. Las causas de esta problemática son complejas y contextualizadas, los autores señalan entre otras, citando a Tieken, (2014), mencionan que:

Características del medio rural disperso como el número cada vez más bajo de estudiantes por grado, las largas distancias entre veredas y cabeceras municipales, o la presencia de trabajo infantil durante las temporadas de cosecha, son problemas complejos que requieren respuestas creativas (p. 02).

He acá la motivación para realizar la investigación y escoger el proyecto factible como medio para plantear una solución. Es por ello que el objetivo consistió en proponer la lectura crítica como estrategia metodológica para la enseñanza de la Historia en estudiantes de la Institución Educativa Rural N° 01 – Sede Limoncito en la ciudad de Maicao. Metodológicamente se basó en la modalidad de Proyecto Factible apoyada en una investigación de campo con revisión documental, el estudio fue descriptivo, no experimental y transversal. La población estuvo constituida por 64 estudiantes cursantes de 6to grado y las 02 docentes que administran dichos grados en la Institución Educativa Rural N° 01 – Sede Limoncito; la muestra fue de tipo censal, por lo cual mantuvo el mismo número de sujetos que la población (64 estudiantes y 02 docentes). La recolección de datos se realizó con la técnica de la observación documental con fichas de observación; la observación directa con una lista de cotejo y la encuesta con un cuestionario policotómico. Los datos se analizaron con las técnicas de la estadística descriptiva con base en las dimensiones del estudio.

Los resultados demostraron que al no ser la lectura una actividad frecuente, ni un hábito formado en los estudiantes, la identificación de las competencias de lectura crítica

presentes en los estudiantes de 6to grado de la Institución Educativa Rural Numero 01 – Sede Limoncito en la ciudad de Maicao, reveló que los estudiantes presentan dificultades en las clases de historia asociadas a la comprensión lectora, en cuanto a desarrollar capacidad de síntesis, análisis crítico, y de comprensión lectora en general. Todo ello hace pensar que los estudiantes en relación a la comprensión lectora. Ellos se hayan en un nivel básico de la decodificación. Lo que sería bueno tratarlo en otra investigación, Muestra de ello es la variedad de conceptos que hablan de una lectura lineal, intratextual, semántica, literal y explícita.

El docente de historia aunque se ha percatado de la importancia de la lectura y la escritura como actos inherentes a la vida educativa, no actúan eficientemente con esta idea al asumir estas prácticas como medios para alcanzar fines educativos, asociados a su vez a la indagación histórica sobre el propio contexto, a saber: la adquisición del conocimiento, la comunicación de ideas, la participación y el reconocimiento de los valores culturales, entre otras, para relacionar hechos históricos con la totalidad social de la que forman parte, vacíos para integrar los saberes wayuu, y especialmente la oralidad, por su valor “como pedagogía de la palabra”, además, porque los wayuu repiten las descalificaciones asumidas en los libros de texto de manera acrítica. Todo ello, habla fuerte sobre el manejo inadecuado de las estrategias empleadas por las docentes, lo que indica que estos carecen de conocimientos didácticos y metodológicos adecuados para impartir las clases de historia en un marco de acción de avanzada y no apegado a lo memorístico y repetitivo, motivo por lo que los estudiantes se quejan de clases aburridas y tediosas.

Los estudiantes son tratados como receptores pasivos, que como esponjas reciben conocimientos y los toman como verdades, aunado a ello los programas asumidos son obsoletos alejados de los enfoques educativos actuales. La historia que se ofrece es lineal determinista y no trata ni clases sociales, ni del valor de los pueblos oprimidos, de su participación en las gestas independentistas. El docente se detiene en corregir errores ortográficos, en atender la disciplina, pero no organiza debidamente las secuencias didácticas, con estrategias adecuadas, en su mayoría usa interrogantes, cuestionarios pruebas, exposición explicaciones o trabajos de síntesis de lecciones de texto en pequeños grupos. Todo ello revela unas clases obsoletas con materiales y recursos anacrónicos apegados a una pre planificación, el docente muy poco replantea esa planificación en relación a las necesidades de los estudiantes o al contexto en donde se labora. Además,

se obvia el tratar sucesos, personajes y eventos que tienen que ver con lo local, no se insta a la investigación y se da todo por sentado o acabado.

Los docentes consideran que los textos de historia actuales presentan errores, contenidos inacabados, una mirada muy subjetiva de los hechos, coinciden con las sugerencias de los programas, clases expositivas y explicativas con discusiones de trozos de los mismos textos. Asimismo, no se invita a los intelectuales y líderes indígenas o de otros grupos y pueblos con los que se convive para que traten asuntos de un pasado reciente o de hechos actuales que inciden sobre la cotidianidad, la convivencia y el hacer de las prácticas cotidianas, se trata la historia como algo fosilizado y no como aspectos dinámicos que involucran todas las épocas e inciden en la vida de los sujetos.

Los estudiantes siguen mostrándose desmotivados y desinteresados, estos no son impelidos a leer y a cuestionar y valorar lo leído, por ello que se muestran poco participativos, no realizan sus asignaciones o las hacen a desgano; de ahí que, el diagnóstico indique que los estudiantes no han desarrollado las competencias propias de una lectura crítica, de lo que surgió la necesidad de proponer un plan de lectura crítica como estrategia metodológica para la enseñanza de la Historia dirigido a los estudiantes de 6ª grado de la Institución Educativa Rural Numero 01 – Sede Limoncito en la ciudad de Maicao, como una manera de solventar la problemática abordada, aunado a que, la lectura crítica es un aprendizaje valioso para la vida. Por ello, se recomienda que el plan aquí diseñado, sea implementado lo más pronto posible y expandido a otras áreas del conocimiento en todas las sedes que conforman la Institución Educativa. Sumado a ello, es necesario que el hábito de la lectura se desarrolle desde temprana edad, por lo que hay que integrar esfuerzos.

En suma, las estrategias empleadas en torno a la lectura, son básicas y no estimulan al estudiante al desarrollo del pensamiento crítico. Además, al no ser la lectura una actividad frecuente, no es un hábito formado en los estudiantes, aunado a que en la escuela no les impulsa a leer, a cuestionar y valorar lo leído, lo que agrava la situación, pues los estudiantes no han desarrollado las competencias propias de una lectura crítica, sus actuaciones les ubica en los niveles iniciales, aspecto propicio para otra investigación similar a la concluida.

Lima considera que:

Proveer un plan de lectura crítica y de la literacidad crítica como estrategias metodológicas para la enseñanza de la Historia, que conlleve en primera instancia a hacer de la práctica del pensamiento crítico el paso inicial para verbalizar desde los discursos orales y de la producción de textos escritos: pero también el asumir la práctica de ir haciendo la historia, y en contextos como los aledaños a Maicao reconstruir la memoria de los pueblos, es decir aprender haciendo. Además de entender que en los problemas sociales actuales se encuentran comprensiones históricas que dan razón de este presente y que avizoran predicciones futuras e incluso sueños colectivos. (p. 90)

La comprensión de textos como un proceso constructivo ejecutado por el lector en conjunción con los discursos escritos, con la posición del autor y el contexto sociocultural donde aquél ocurre, todo ello conforma un apoyo esencial para el aprendizaje. En la comprensión crítica se devela algo de lo que el texto dice en sí mismo, pero también los entornos personales, culturales e ideológicos de quien escribe que permiten al lector pensar y (re)construir el texto.

Esta propuesta que consiste en un plan de lectura crítica como estrategia metodológica, pensada como proceso donde el docente pretende que los estudiantes relacionen, asocien y hagan interactuar los conocimientos previos con los que están presentes en el texto y en el contexto diverso, lo multicultural y bilingüe donde está ubicado el estudio

Es importante como Guajiros, como wayuu, como hablantes de una lengua distinta conocer la historia de Colombia donde se cuente de manera paralela y/o integrada la historia wayuu, sin menoscabo de la historia mítica y las tradiciones orales, las cuales no deben ser jamás desdeñadas.

Para el diseño de la propuesta Lima (2018) seleccionó una serie de documentos de fuentes electrónicas que contribuirán a comprender mejor las raíces de algunos problemas que afrontan los wayuu en relación con la población criolla colombiana, Por ejemplo, ofrecen múltiples muestras de los prejuicios y estereotipos negativos que se han ido extendiendo entre las comunidades no indígenas, en relación con los wayuu y con otros pueblos indígenas. Gracias a estos documentos, es posible entender por qué ha sido tan difícil erradicar estos valores: se trata de ideas muy antiguas, transmitidas de una generación a otra. Pero, aun así, es posible combatirlas. Para ello Lima (2018) asevera que:

Bastaría el seleccionar de fuentes primarias o secundarias documentos, relatos, fotos, artículos en prensa, entre otros para ser utilizados en clase empleando la lectura crítica como estrategia metodológica para la enseñanza de la Historia, el énfasis estará en el procesamiento metodológico donde el docente orienta las actividades para que los estudiantes alcancen elevados niveles de procesamiento que les permitan penetrar el contenido del texto: conocer a fondo sus elementos, sus interrelaciones y las estructuras que definen la organización de la información en atención al género discursivo y al tipo de texto. Con todo ello se irían develando los extraordinarios aportes que la población indígena en general, y de la gente de la tierra del sol, arena y viento: los wayuu, quienes, en particular, han ofrecido a las comunidades no indígenas herramientas para sobrevivir en el norte del Caribe inhóspito, no sólo porque la madre tierra esté asolada por el clima, sino por el avance incontrolado del hombre desde tiempo inmemorial hasta la actualidad. (p. 93)

El investigador contempla para ello con los siguientes objetivos: el General fue, proveer de un plan de lectura crítica como estrategia metodológica para la enseñanza de la Historia dirigido a los estudiantes de 6to grado de la Institución Educativa mencionada y como objetivo específico, ofrecer un plan estratégico de lectura crítica que responde a los momentos en que se lleva a cabo la lectura: “antes de la lectura”, “durante la lectura” y “después de la lectura”.

Esta propuesta se enmarcó en un plan estratégico de la lectura crítica y, para ello, se consideraron los niveles de comprensión lectora y de estrategias diversas empleadas para progresivamente activar el pensamiento crítico en los estudiantes de 6ª grado tomando como punto de partida que la lectura crítica es una técnica cuidadosa, activa, reflexiva y analítica, que permite descubrir ideas en formación.

Es relevante para el proceso que implica la propuesta algunos aspectos que señala el investigador como:

Ésta debe formar parte de los objetivos primordiales del currículo en las escuelas indígenas, de ahí que el personal adscrito a estas organizaciones educativas debe procurar espacios propicios para ofrecer actividades organizadas para desarrollar en forma permanente y en todas las áreas de currículo la aplicación de la lectura crítica, reconociendo y tomando en cuenta algunos factores que afectan el proceso de análisis de

la información, inherentes al lector, al contenido de la lectura y al proceso de lectura, asimismo el comprender la necesidad de revisar el proceso, de registrarlo, de ejercitar cada nivel, sino también de activar los procesos de pensamiento propios al analizar, interpretar y evaluar un texto como: la observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación. (p. 94)

En relación a los momentos Lima (2018) orienta el proceso a través de cómo organizó cada momento.

Estrategias del Desarrollo por Momentos (I)

ANTES DE INICIAR LA LECTURA	
<i>Desarrollo de un plan de acción</i> ¿Por qué estoy leyendo este pasaje? ¿Qué debo hacer primero? De lo que sé y conozco, ¿Qué me ayudará a completar esta tarea?	
<i>Estrategias específicas:</i> Conocimientos previos. Organización del texto. Establecimiento de inferencias. Desarrollo del vocabulario.	
DURANTE LA LECTURA	DESPUÉS DE LA LECTURA
<i>Mantenimiento y supervisión del plan de acción</i> ¿Cómo estoy progresando? ¿Voy en la dirección correcta? ¿Cómo debo proceder? ¿Qué información es importante recordar? ¿Debo tomar una dirección distinta?	<i>Evaluación del plan de acción</i> ¿Cómo lo hice? ¿Es este el resultado que yo esperaba? ¿Habrá otra forma de hacerlo para lograrlo? ¿Cómo puedo aplicar esta manera de pensar en otras situaciones?
<i>Estrategias específicas:</i> Conocimientos previos. Organización del texto. Establecimiento de inferencias. Desarrollo del vocabulario.	<i>Estrategias específicas:</i> Revisión. Elaboración de un resumen Reflexión. Relectura.

Lima (2018: 95)

Estrategias del Desarrollo por Momentos (II)

ANTES DE INICIAR LA LECTURA	
<i>Actividades para promover el desarrollo del vocabulario</i> Identificar los conceptos más difíciles del texto Buscar el vocabulario clave Activar el conocimiento previo Usar organizadores gráficos (C – Q – A) Mapas de conceptos u otros. Hacer énfasis en la técnica de hablar en voz alta. Identificar conectores, líneas temporales. Relaciones causa efecto o causa consecuencias.	
<i>Estrategias específicas:</i> Conocimientos previos. Organización del texto. Establecimiento de inferencias. Desarrollo del vocabulario.	
DURANTE LA LECTURA	DESPUÉS DE LA LECTURA
<i>Actividades para determinar el significado del vocabulario durante la lectura</i> Crear confianza en el lector. Verificar la validez de las inferencias. Conectar viejos conocimientos a la nueva información. Establecer conexiones entre las palabras Derivar ejemplos en el uso de una palabra. Usar organizadores gráficos. Conocimientos previos. Organización del texto. Establecimiento de inferencias. Desarrollo del vocabulario	<i>Actividades para consolidar y evaluar el vocabulario adquirido al terminar la lectura</i> Clarificar el significado de las palabras. Conectar e integrar el nuevo vocabulario con otras áreas del conocimiento. Verificar el aprendizaje de las nuevas palabras. Transferir el conocimiento de las nuevas palabras durante el ejercicio de escritura. <i>Estrategias específicas:</i> Revisión. Elaboración de un resumen. Reflexión. Relectura

Lima (2018: 96)

Estrategias del Desarrollo por Momentos (III)

ANTES DE INICIAR LA LECTURA	
<i>Actividades para motivar al lector a hacer inferencias</i> Activación del conocimiento previo. Búsqueda del significado del vocabulario. Utilización de claves en el texto. Aplicación de la técnica de hablar en voz alta. Establecer inferencias a partir del título. De la lectura, subtítulos, gráficos, fotos, personajes. Predicción de eventos. Establecimiento de la siguiente inferencia, si esto ocurre ... entonces ese será el resultado.	
DURANTE LA LECTURA	DESPUÉS DE LA LECTURA
Actividades que promueven el establecimiento de inferencias Conexión del conocimiento previo con la información relevante presente en el texto. Elaboración de ejercicios, completar los espacios en blanco. Elaborar preguntas Explicar detalles que apoyan o rechazan predicciones hechas acerca del texto. Constatar la variedad de interpretaciones de un mismo texto. Comenzar a usar organizadores gráficos	<i>Actividades para evaluar las inferencias una vez finalizada la tarea</i> Determinación de la relevancia de las inferencias. Resumen y organización de la Información. Conexión e integración del nuevo conocimiento con el viejo. Conexión y transferencia de la información aprendida a otras situaciones y áreas del conocimiento. Validación de las inferencias a través de elementos textuales o extra textuales

Lima (2018: 97 - 98)

Como se percibe en la propuesta de Lima, el foco de atención es la adquisición y desarrollo de competencias.

El Instituto Cervantes (2002) recomienda el enfoque comunicativo, a tenor:

El esquema descriptivo se basa en un análisis del uso de la lengua en función de las estrategias utilizadas por los alumnos para activar la competencia general y la comunicativa con el fin de realizar las actividades y los procesos

que conllevan la expresión y la comprensión de textos y la construcción de un discurso que trate temas concretos, lo cual les permite llevar a cabo las tareas que han de afrontar bajo las condiciones y las restricciones concretas de las situaciones que surgen en los distintos ámbitos de la vida social. (p. 15)

La competencia comunicativa integradora fundamenta la propuesta, en ella la competencia comunicativa se expande a las demás competencias que atañen a factores cognitivos, afectivos y extralingüísticos. La competencia comunicativa remite a muchas competencias subsidiarias, en la investigación se trató como un concepto que aglutina diversos significados, dependiendo el lugar u orientación que se le dé. En atención a ello, las dimensiones que la integran son: La dimensión lingüística o de las formas, la dimensión de contenido, discursivo textual o de las funciones y la dimensión de uso estratégico que contempla la pragmática y la consciencia sociocultural, desde el Centro Virtual Cervantes (2018) citando a Canale y Swain (1980) las llama componentes: La primera relacionada con el dominio del código lingüístico (vocabulario, formación de palabras, formación de frases, pronunciación, ortografía y semántica); en la segunda, los autores citados las consideran en que está relacionada con la forma en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto hablado o escrito en diferentes géneros; y tercero, los autores las separan: la competencia sociolingüística, que se ocupa de hasta qué punto las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos; de la competencia estratégica, estos señalan que son aquellas que permiten dominar estrategias de comunicación verbal y no verbal que puedan utilizarse para compensar fallos y favorecer la efectividad en la comunicación. En este trabajo se consideran que cada una de ellas, son interdependientes entre sí. Por ello, se insiste en aglutinar y no separar y considerarlas un todo unificado, de modo sistémico y funcional y usar esquemas en la propuesta para activar el estilo visual de aprendizaje y activar el pensamiento crítico

Desde lo teórico práctico la propuesta se sustenta en los planteamientos del enfoque funcional sistémico, de los aspectos la pragmática y la comprensión textual, de los sustentos sobre pensamiento crítico la pragmática es una de las disciplinas que conforman el engranaje de la lectura crítica, está asociada al uso en el contexto en el que los mensajes son empleados, para captar de manera más completa las intenciones comunicativas de quien lo empleó es determinante para la significabilidad. En el caso que ocupa esta propuesta esta disciplina lingüística es relevante, en el sentido de ésta según

Vez (2002):

REVISTA DIGITAL DE HERMENÉUTICA, SUBJETIVIDAD, Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO. FCH-UNSL. SAN LUIS, ARGENTINA. AÑO 2, VOL.4 - JULIO DE 2020. ISSN 2683-7498

Estudia el lenguaje en relación al contexto donde se desarrolla la idea, es decir, las oraciones producen una acepción semántica pero su significado e interpretación depende del contenido y del contexto lingüístico ya que una misma oración puede tener varios sentidos en diferentes contextos. En el análisis pragmático se estudian varias variables como la situación, el contexto socio-cultural, las personas, el emisor, entre otros (p. 98)

Bajo esta óptica, la lectura de análisis y síntesis es la herramienta fundamental del ser humano para poder moverse en el mundo representativo de su lengua materna (L1) en el caso de los estudiantes implicados en el estudio su L1 es el wayuunaiki y el español segunda lengua o (L2), e igual cultura propia (C1) y de la cultura en general colombiana o del departamento de la Guajira (C2), lo que complejiza el trabajo docente, en lo cotidiano contrario a las declaraciones y por razones obvias de formación y de uso o no del wayuunaiki las clases se dan en español, no obstante, siempre y como es natural las lenguas de convivencia están en la escuela al igual que la cultura, el ser y hacer en contextos de convivencia cultural y bilingüe.

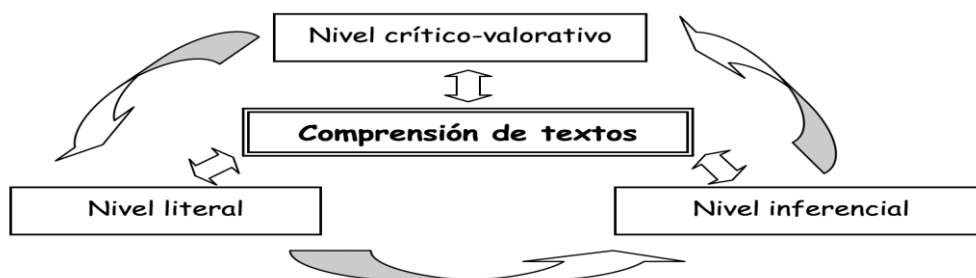
Todo ello cubre en una forma compleja la capacidad de desciframiento del conjunto semiótico a través del cual esas culturas transportas sus significados, los códigos de comportamiento, los mecanismos de relación humana y organización social, los valores éticos y religiosos y las prácticas cotidianas que rigen la satisfacción de las necesidades básicas, para comunicarse lo que remite a la interacción donde convergen todas las habilidades sociolingüísticas

En cuanto al pensamiento crítico los aportes de Paul y Elder (2005), quienes atestiguan que:

El pensamiento crítico es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en cual se mejora la calidad del pensamiento inicial. El resultado es un pensador crítico y ejercitado que formula problema y preguntas vitales con claridad y precisión; acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas, llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes; piensa con una mente abierta y se comunica efectivamente. (p. 19)

En atención a lo anterior, Colombia, tal como se expuso en la situación problemática la educación se enfrenta a retos innumerables, siendo la lectura y su comprensión uno de los más álgidos referidos al ámbito educativo. Lo que justifica la propuesta integrando las competencias, y las dimensiones pragmáticas, socioculturales y

el pensamiento crítico como procesos inherentes a los niveles de comprensión lectora tal como lo muestra Lima (2018)



Fuente: Lima (2018: 104)

Estructura y desarrollo de la propuesta

La propuesta está compuesta por una serie de actividades de aprendizaje asociadas tanto a la comprensión lectora en el interés de “leer para aprender”, además de las competencias relacionadas con los niveles de lectura, comprendiendo que las habilidades del lenguaje se mueven como una pieza interrelacionada e interdependiente. Las mismas están orientadas al aprendizaje contextualizado por lo que las lenguas wayuunaiki – español, así como aspectos relativos a la cosmovisión wayuu y a los rasgos del guajiro colombiano no indígena estarán presentes en cada actividad, el fin es mantener el carácter de apropiado, adecuado y pertinente.

Las estrategias han sido organizadas desde el punto de vista didáctico con la intención de facilitar el aprendizaje significativo en los estudiantes de sexto grado, además de organizar las actividades en atención a los momentos de lectura con interrogantes reguladoras que darán cuenta del proceso gradual de aprendizaje a través de la autorreflexión y/o metacognición sobre el cómo se avanza como lector crítico, paralelamente se integran categorías y estrategias propias de la disciplina de interés la “enseñanza de la historia” para que el estudiante active lo que se conoce como el “pensar históricamente” Para ello diversos investigadores han interconectado estudios para ello y guiar a los docentes sobre cómo, qué, y por qué planificar y diseñar materiales como el presente. .

La propuesta “Plan estratégico de lectura crítica: Vivenciar la historia wayuu”, estuvo estructurada de la siguiente forma:

- a) Actividad 1: Asociada a predecir el contenido de la propuesta.

- b) Actividad 2: Inscrita a un proyecto de tres secciones.
- c) Actividad 3: Destinada a activar conocimientos previos sobre “El mito de la creación. Desde la cosmovisión wayuu”.
- d) Actividad 4: Que trata del uso de diversas estrategias para fortalecer los niveles de lectura en los estudiantes.
- e) Actividad 5: Orientada a promover la lectura de imágenes, como por ejemplo los mapas como recursos para ubicarse en el espacio
- f) Actividad 6: Dirigida a fortalecer el uso estrategias diversas para la comprensión y producción de textos expositivos – argumentativos de corte histórico narrativo, así como lectura de gráficos para sustentar argumentos fiables para la documentación y argumentación de datos socio históricos.
- g) Actividad de cierre que consiste en la producción de ensayos como texto académico de expresión creativa, libre y autónoma.

Lima, (2018) advierte que:

El camino de la propuesta es que los participantes aprendan desde el ir haciendo y descubriendo que la lectura excede al texto impreso lineal, que es abarcador de documentos, imágenes, gráficos, la vida. Que para cada lectura se requiere de mecanismos cognitivos y de pensamiento crítico que va más allá del texto que se lee, incluye los conocimientos previos, las experiencias de vida, la episteme de quien lee, lo intertextual, la agudeza, el interés, la creatividad, la curiosidad y la motivación.

La propuesta: “Plan estratégico de lectura crítica: Vivenciar la historia wayu

N	ACTIVIDADES	OBJETIVOS
1	Asociada a predecir el contenido de la propuesta. ¿A resolver problemas? Alternativas de solución: ¿Cómo? ¿Con qué? ¿Para qué?	Motivar a los participantes para que hagan predicciones sobre el contenido e información. Estimular al lector a pensar en lo que leerá basado en su conocimiento previo Mediar la utilización del conocimiento previo por parte del lector, para la facilitación de esquemas que faciliten la comprensión el texto
2	El círculo de reflexión y el momento de acuerdos y compromisos. Proyecto: duración tres secciones ¿Quiénes somos y de dónde venimos?	Rescatar fuentes orales como mitos, leyendas y tradiciones que se transmiten de generación en generación. Recuperar los testimonios (vivencias y experiencias) de diversos testigos presenciales a través de la entrevista Proyecto 1. Ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas para la recopilación de

		narrativas orales sobre el origen de los wayuu Proyecto 2 Planear y llevar a cabo las acciones de indagación guiada por el docente para recopilar narrativas orales sobre origen de los wayuu
3	Círculos de reflexión. Socializar ideas sobre los proyectos a realizar, durante su realización y socialización pública, posterior a la culminación de la investigación conjunta.	Determinar el conocimiento previo individual acerca de las estrategias utilizadas Retroalimentar ideas sobre aspectos metodológicos en el campo y sobre aspectos didácticos en el aula Llegar a acuerdos y compromisos para difundir de manera impresa, digital y bilingüe en los medios tradicionales locales y en los medios digitales
4	Textos seleccionados “El mito de la creación. Desde la cosmovisión wayuu”	Aplicación de diversas estrategias para lograr una lectura crítica donde se integran los 3 niveles de lectura básicos, identificar, organizar, emitir juicios; además de comparar, contrastar y generar información nueva en atención a lo que ya se conoce
5	¿En dónde estamos? ¡Ponle ojo a la imagen!	Fortalecer la lectura de imágenes como son los mapas como recurso didáctico en la enseñanza aprendizaje de la historia en lo que respecta a la ubicación espacial
6	Lectura y redacción de informes	Desarrollar competencias básicas para la redacción de textos expositivo – argumentativos de corte histórico – narrativo, incluyendo la lectura de gráficos.
7	Lectura Crítica de Gráficos	Lectura de gráficos siguiendo pistas tipográficas y aprender a percibir los engaños visuales que suelen plantear los diseñadores
8	Actividad de cierre. El coco de los textos académicos: el ensayo	Producir un ensayo sobre la cotidianidad del wayuu siguiendo la guía del docente en los aspectos teórico - prácticos

Lima (2018: 119)

Finalizada la reseña sobre la investigación de Lima (2018) hay que resaltar que tanto en Colombia como en Venezuela existen sendas investigaciones en diversas disciplinas, organizadas en Líneas de Investigación sobre el Pueblo Wayuu. Pero están dispersas en la web o “depositadas en las universidades”. El trabajo que se quiere lograr desde la enseñanza de la historia es vivenciar el proceso desde la escuela, principalmente cuando el niño está en el tránsito hacia su adolescencia y necesita reafirmarse como wayuu, como joven con proyectos, como Guajiro, como Colombiano, pero a su vez requiere de herramientas para asumir los discursos, esos discursos que tienen el poder de mover masas y de cambiar actitudes, muchas veces de manera nefasta, por ello analizar la realidad desde la cosmovisión wayuu donde la oralidad tiene y seguirá teniendo peso cultural e identitario, sin desmedro de las fuentes documentales existentes, sino todo lo contrario, necesarias para contrastar el y/o los porqué; en este sentido, Rivas (2002) advertía:

Los nexos criollos establecidos exclusivamente para obtener datos a los fines de una investigación pura (producción de conocimiento que no tiene ulterior aplicación práctica, revertido a la comunidad informante, modalidad a veces descrita como parasitismo intelectual); o bien, aquella con la cual se pretende inferir información útil para producir transformaciones positivas, supuestamente, en las comunidades, desde su propio punto de vista. (p. 115)

Desde lo educativo – y contando con la lectura crítica como herramienta estratégica se pueden ir desmontando discursos, reactualizarlos, como lo es el considerar las Crónicas de Indias donde se describían a los indígenas como “los salvajes”.

En definitiva, cambiar esos esquemas coloniales por esquemas progresistas y emancipatorios. Rivas (2002) plantea:

El difícil equilibrio entre los avances de la ciencia histórica y los objetivos educativos se puede salvar con una adecuada elección y secuenciación de los contenidos, así como con la puesta en práctica de una estrategia didáctica que consolide, paso a paso, los aprendizajes que contribuyan a comprender las explicaciones históricas y la naturaleza de éstas. Ello significa, por un lado, que se deberá partir del tratamiento elemental de cómo conseguir una noticia histórica; cómo analizarla, criticarla y verificarla; cómo hacer hipótesis sobre el pasado, y cómo incorporar las respuestas a estas preguntas en el marco de una visión más general. (p. 63)

Sirva este Plan estratégico como una muestra para que otros docentes sigan el camino para que esta disciplina sea tenida como aquella que explica el pasado, y que está dotada de herramientas para comprender el presente, de forma que los estudiantes compartan responsabilidades desde lo investigativo – académico y comunitario como parte integral de un plan estratégico donde las actividades integradas a la lectura crítica como práctica cotidiana escolar favorecerá el desarrollo integral de los estudiantes indígenas wayuu del 6to grado, jóvenes que recién inician una nueva etapa como adolescentes con ganas de crear, innovar, crecer, compartir y reafirmarse, tanto en los aspectos intelectuales como actitudinales y afectivos que irán forjando a ese ciudadano sujeto de derecho con competencias para enfrentarse al mundo diverso que actualmente se vive.

Para mí como asesora metodológica de nueve trabajos de investigación de la Maestría EIB / UPEL fue un placer el percatarme de la actitud proactiva de los docentes motivados a resolver problemas puntuales en sus escuelas, a la vez que advierten la necesidad de incluir la epistemología wayuu en el currículo, por ello cada trabajo apunto a diversos aspectos nucleares sin perder el norte: Tener presencia, posicionamiento de la lengua y cultura wayuu desde cada realidad sociocultural en la que se ubican las escuelas con población wayuu, sin obviar que ella hace parte de la vida diversa, del gentilicio de la Guajira y de la colombianidad

Referencias

Acevedo, A. y Samancá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990) de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. Revista Colombiana de Educación, N. ° 62. Primer semestre, Bogotá: Colombia. MEN

Centro Virtual Cervantes (2018) Competencia estratégica. Documento en línea en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_estrategica.htm. Consulta: 2018, abril 25.

Informe Internacional Comprensión Lectora PIRLS (2016) Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. INEE BLOG Instituto Nacional de evaluación Educativa. Recuperado de: <http://blog.intef.es/inee/2017/10/09/5977/> Consulta: 2018, Febrero 15.

Instituto Cervantes (2002) Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la Enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid. Instituto Cervantes. Versión electrónica

en:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Consulta: 2018, enero 08.

Fumero, F. (2009) Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 046-073. Recuperado en 25 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131600872009000100003&lng=es&tlng=es. Consulta: 2018, marzo 10.

Lima, F. (2018) Lectura crítica como estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia en instituciones educativas indígenas rurales. Tesis de Maestría en EIB. (sin publicar) Maracaibo: UPEL

Pinto, E. (2018) Estrategias pedagógicas para fortalecer los valores culturales Wayuu en ambientes de aprendizaje intercultural. Tesis de Maestría en EIB. (sin publicar) Maracaibo: UPEL

Martínez, E. (2018) Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora del español en contextos interculturales con estudiantes de 3° primaria. Tesis de Maestría en EIB. (sin publicar) Maracaibo: UPEL

Rivas (2002) Manual del docente pumé e índice etnohistórico. Catia La Mar: CONAC

Solé, I. (1992). Estrategias de Lectura. Barcelona- España: Editorial Grao.

Paul y Elder (2005). Historia ¿Para qué? México: Editorial Siglo XXI.

Piaget, J. (1976). El lenguaje y el pensamiento en el niño. Argentina: Guadalupe.

Viveros, Moreno y Olivos (2014) El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. Ra Ximhai: Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible (Vol. 10). Los Mochis, Sinaloa: Universidad Autónoma Indígena de México

De Zubiría, J. (2015) ¿Democracia sin lectura crítica? *Revista Digital Semana*. 10/27/2015 artículo de opinión

^{vi} Dra. María Isabel Ramírez, Profesor Titular, dedicación exclusiva, de la UPEL, asesora nacional de la Especialidad EIB / UPEL, investigadora activa de la línea de investigación Lenguas, culturas y literaturas de la UPEL Maracay

Recibido, marzo de 2020

Evaluado, mayo de 2020

DECIDIENDO HOY, PARA CONSTRUIR MAÑANA

Alex Adrián Rivera Santacruz*

Resumen. Esta investigación titulada DECIDIENDO HOY, PARA CONSTRUIR MAÑANA, es una acción didáctica que se orienta desde la base teórica a la práctica, es decir, tiende a convertir la escuela en un espacio reflexivo de formación integral, donde los estudiantes tomen decisiones significativas en torno a su educación terciaria para la construcción de un mañana sólido, próspero y que aporte al mundo, para ello es necesaria la implementación de la asignatura de Orientación Profesional, con el objetivo de la toma de decisiones asertivas en cuanto a su proceso de formación profesional a través de un método transdisciplinario con los estudiantes de educación Media. Cabe señalar que este proceso se lleva a cabo a partir de la consolidación de un nuevo plan de estudios que se articula de acuerdo a los principios institucionales, el modelo pedagógico, misión y visión que ha establecido la Institución Educativa Leopoldo Pizarro González de Miranda Cauca.

Palabras claves: orientación profesional – decisiones – asertividad – formación profesional.

Abstract. This research entitled DECIDING TODAY, TO BUILD TOMORROW, is a didactic action that is oriented from the theoretical base to the practice, that is, it tends to turn the school into a reflective space of integral formation, where students make significant decisions around his tertiary education for the construction of a solid, prosperous tomorrow that contributes to the world, for this the implementation of the Professional Orientation course is necessary, with the aim of making assertive decisions regarding his professional training process through of a transdisciplinary method with middle school students. It should be noted that this process is carried out based on the consolidation of a new curriculum that is articulated according to the institutional principles, the pedagogical model, mission and vision established by the Leopoldo Pizarro González Educational Institution of Miranda Cauca

Keywords: professional orientation - decisions - assertiveness - professional training

Planteamiento del problema o preguntas de investigación.

¿Qué efecto tiene la implementación de la asignatura de Orientación Profesional, para que los estudiantes en Educación Media elijan asertivamente su carrera y se proyecten un proyecto de vida sólido?

Objetivos.

Objetivo general

Diseñar el plan curricular de la clase de Orientación Profesional, a través de un método transdisciplinario con los estudiantes de educación Media.

Objetivos específicos

1. Realizar un diagnóstico acerca de los intereses, capacidades y recursos, a través de varios test de orientación vocacional.
2. Identificar las distintas las distintas opciones académicas a nivel local, regional y nacional, a través del reconocimiento – uso y manejo de las plataformas virtuales de distintas universidades.
3. Diseñar el plan curricular de la asignatura de Orientación Profesional insertando en su contenido: visitas de egresados (estudiantes y/o profesionales), visitas de universidades en el colegio, visita a campus universitarios, procesos de admisión, acompañamiento en inscripción – compra de pines, casos de excepción y matrícula.
4. Aplicar y evaluar el plan curricular de la asignatura de Orientación Profesional a estudiantes y egresados para identificar los logros alcanzados y correlacionarlos con el seguimiento a egresados.

Justificación desde el punto de vista teórico, empírico o de la política educativa.

Un momento importante en la formación vocacional de los estudiantes, es la culminación de su educación básica secundaria seguido de la toma de decisiones frente a sus metas y/o proyectos a corto mediano y largo plazo, respecto a su desarrollo académico y laboral, basado esto en la información que se tiene desde la sociedad y el sector educativo. Por tal razón, la orientación profesional se presenta de manera más específica como una “orientación para la elección de la carrera”. Es importante recalcar que la

necesidad de ser orientados no termina con la educación secundaria, pues los estudiantes siguen un proceso de reflexión e investigación personal para la definición de su plan de vida.

La orientación vocacional, es un proceso que se ha desarrollado en el mundo desde el siglo XIX, y se ha llevado a cabo de varias maneras, de acuerdo a la coyuntura social y laboral, según las distintas miradas conceptuales acerca del ser humano. En este proceso se ha ido definiendo y enriqueciendo el sentido que tiene la orientación vocacional en el desarrollo de los estudiantes. Este concepto es muchas veces asimilado al de orientación profesional, sin embargo, nos remite a un significado más amplio y a una mirada integradora del desarrollo de los estudiantes (Piaget, 1989)

La ocupación representa la actividad realizada por un individuo, que puede adquirir un carácter profesional cuando se desarrolla un mayor nivel de especialización. Profesión y ocupación no deben ser considerados procesos opuestos, sino complementarios, que abren la posibilidad para que las y los estudiantes “conociendo las demandas del mercado laboral, desarrollen planes creativos y flexibles que les permita dirigir su desarrollo personal en direcciones donde su vocación se vaya desarrollando y su actividad se vaya profesionalizando” (Ministerio de Educación, 2007).

Este plan curricular de Orientación Profesional con estudiantes del grado 11°, propende por conocer las habilidades y fortalezas de los estudiantes frente a una carrera profesional, con la finalidad de poder incidir en la admisión o ingreso a la educación terciaria y a la vez para la disminución de los niveles de deserción universitaria de los jóvenes relacionada con la insatisfacción de expectativas y bajo interés en las actividades curriculares escogidas de manera a priori.

Además de lo anterior, se debe tener en cuenta que actualmente, en Colombia existen varias Instituciones Educativas, que tienen un proceso de Orientación Vocacional y Profesional fundamentado, y que brindan a los alumnos una guía en la toma de decisiones respecto a la elección de carrera profesional, sin embargo estos procesos solo se evidencian en Instituciones educativas de ámbito privado y que están ubicadas en los estratos altos de la sociedad en tanto que las instituciones públicas de principal acceso por los jóvenes de estratos bajos, no tienen un alto nivel de interés en estos procesos, así

como las posibilidades socioeconómicas para la implementación de dichos procesos de orientación vocacional.

El elegir una carrera con una motivación inadecuada, o bajo aspectos como la: “desinformación o en la premura, puede considerarse como indicador de posible deserción universitaria y bajo rendimiento académico” (Artunduaga, Poveda y Revollo, 2002, p.107).

La orientación vocacional es una necesidad humana de contenido educativo, a través de la cual se decide un proyecto de vida académica o profesional:

- La orientación supone un proceso de aprendizaje por descubrimiento que desemboca en una decisión escolar-profesional de carácter personal del alumno.
- Es un proceso gradual, permanente y de efectos preventivos de fracasos posteriores.

Lo anterior, suele presentarse constantemente y se ve reflejado en índices de deserción que afectan a las instituciones y al individuo, “la elección inadecuada de la carrera universitaria a estudiar, es una situación que muy frecuentemente presentan los jóvenes y que constituye uno de los principales factores que tienen como consecuencia la deserción universitaria”. (Fuentes, 2010, p.22).

Método o técnica de análisis.

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y según Salkind (citado por Bernal, 2010) es donde “se reseñan las características o rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio” (p. 11), el mismo autor plantea:

La investigación descriptiva, aquella que reseña las características o los rasgos de la situación o del fenómeno objeto de estudio. Es uno de los tipos o procedimientos investigativos más populares y utilizados por los principiantes en la actividad investigativa. La realización de este tipo de investigación se soporta principalmente en técnicas como la encuesta, la entrevista, la observación y la revisión documental. (Bernal, 2010, p, 122)

Además, esta investigación desarrolla este tipo de investigación desde el año escolar 2012, puesto que se interpreta lo relacionado al impacto del plan curricular de la asignatura de Orientación Profesional donde se ejecutaran acciones en las siguientes fases:

FASE I CONCIENCIACIÓN – ENTRE 1 FEBRERO Y EL 1 DE NOVIEMBRE DEL AÑO ESCOLAR.

- Construcción de proyecto de vida
- Test de orientación profesional orientados por las Universidades: del Valle, Uniminuto, Unicomfauca, UNAD, Autónoma de Occidente, Nacional, Universidad Autónoma Tecnológica del Pacífico (abril de 2019)
- Exploración de sistemas de admisión de diversos programas y universidades del país
- Indagar frente al programa “GENERACIÓN E”: Invitación a beneficiarios del programa egresados de la institución.
- Perfil ocupacional de profesiones que se ofertan en el país, la región y localidad
- Entrevista a profesionales del municipio

FASE II FORO EDUCATIVO ESTUDIANTIL – JULIO DEL AÑO ESCOLAR.

Se invitan a estudiantes egresados de la Institución que estén estudiando en alguna universidad de diferentes programas o egresados de educación superior. Dicha invitación se realiza en la última semana de junio para que ellos conciencien y hablen de la importancia de sus carreras a estudiantes de grados décimos y once.

FASE III CONVOCATORIA – 4 OCTUBRE DEL AÑO ESCOLAR.

En esta fase se envían las cartas, con un mes de anterioridad, a las Instituciones de formación técnica, tecnológica, profesional, formal e informal de la localidad y de la región (Cauca y Sur del Valle). Igualmente se hace la respectiva invitación PADRES DE FAMILIA de los estudiantes de grado décimo y once de la institución. Faltando una semana se contactan por vía telefónica como recordatorio para confirmar la asistencia de las instituciones y promover la participación de los acudientes.

Se recurre a las redes sociales para la convocatoria de estudiantes activos y egresados, además de algunas invitaciones personalizadas para orientar en cada salón sus experiencias.

FASE IV DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD –NOVIEMBRE DEL AÑO ESCOLAR.

Se realizará de la siguiente forma:

1. Recibimiento de los invitados y ubicación en el aula máxima: A las 7am se recibirán a las Universidades y entidades financieras de crédito educativo. Se compartirá el desayuno con ellos.
 2. Los padres de familia y estudiantes se citarán a las 7:45am e iniciarán su entrada al evento.
 3. A las 8:00 am se realiza la apertura del evento en el aula máxima. Este proceso tiene una duración de 30 minutos, a cargo de la rectora de la institución: Especialista Rubiela Jiménez León.
 4. A partir de las 8:30am comienza la intervención de cada Universidad con un tiempo de 20 minutos para cada una.
 5. Luego de la socialización de todas las Universidades, aproximadamente a la 11:30am, los padres y estudiantes se dirigen durante una hora a los stands establecidos para cada universidad, donde según los intereses particulares se dirigirán y solicitarán más información.
- ✓ La evaluación del evento se diligencia a modo de muestreo (no probabilística) a los participantes y universidades. El encargado de sistematizar los datos de las encuestas aplicadas será el docente de la asignatura.

FASE V INFORME Y DIVULGACIÓN DE RESULTADOS –DICIEMBRE DEL AÑO ESCOLAR (SEMANA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL).

Se realizará la evaluación del evento por parte de los responsables del mismo con los estudiantes, realizando la respectiva sistematización e informe del impacto logrado.

De esta forma, la investigación de tipo cualitativa con enfoque descriptivo da cuenta de diferentes hechos o fenómenos de la realidad escolar para lograr interpretar el contexto educativo. Mediante esta modalidad de investigación, se abordan, en profundidad, experiencias, interacciones, creencias y pensamientos presentes en la situación específica e igualmente la manera como son expresadas por los actores involucrados. En términos de Bonilla y Rodríguez (1997):

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva es decir a partir de los conocimientos que tiene las diferentes personas involucradas en ellas y no con base en hipótesis externas. (p. 120)

La investigación es cualitativa porque el objeto de estudio es la implementación, aplicación y evaluación del plan curricular de Orientación Profesional y según Hernández, Fernández y Baptista (2001):

Es una investigación relacionada con la presentación de la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o proceso de fenómenos tal cual como ocurren en la realidad debido a que se miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno de estudio. (p. 48)

Finalmente, este estudio, por sus características es cualitativo, donde describe y detalla situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos y reflexiones tal como sucede y no como uno quiera describirlas.

Principales resultados o conclusiones.

Se ha logrado realizar desde el año escolar 2012 un diagnóstico referente a los intereses, capacidades y recursos, con el cual se plasmó un proyecto de vida con metas a corto, mediano y largo plazo, visualizando la elección de carrera.

Se diseñó el programa curricular de Orientación Profesional desde el año escolar 2012, con los cuales se proyectaron una serie de acciones o fases concatenadas promoviendo la elección y decisión asertiva para dar inicio a la vida universitaria.

Se ha aplicado el plan curricular de Orientación Profesional a través de un método transdisciplinario que promueve la ejecución del mismo en cinco fases en las cuales hay una serie de acciones de concienciación, foro educativo, convocatoria, desarrollo de la actividad y divulgación de resultados.

Se viene evaluando año tras año el plan curricular, haciendo uso de las medidas de tendencia central en cada acción fase desarrollada, además del seguimiento a egresados desde 2013, lo cual ha favorecido en hacer de esta práctica educativa un quehacer significativo, de la siguiente manera:

	2013	%	2014	%	2015	%	2016	%	2017	%	2018	%	2019	%	Consolidado	%
# EST GRADUADOS	97		103		78		105		82		100		102		667	
ESTUDIANDO O GRADUADO	69	71	70	68	60	77	72	69	54	66	63	63	76	75	464	70
NO REPORTAN	28	29	33	32	18	23	33	31	28	34	37	37	26	25	203	30
	2013	%	2014	%	2015	%	2016	%	2017	%	2018	%	2019	%	Consolidado	%
U PÚBLICA	41	59	29	41	23	38	47	65	30	56	43	68	53	70	266	57
U PRIVADA	23	33	33	47	34	57	21	29	20	37	17	27	18	24	166	36
INSTITUTOS	5	7	8	11	3	5	4	6	4	7	3	5	5	7	32	7
	69		70		60		72		54		63		76		464	

Fuente: Propia

En este orden de ideas, se puede determinar que el 70% de la población estudiantil graduada entre 2013 y 2019, han ingresado a la educación superior: técnica, tecnológica y/o profesional.

Aportes y discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación son producto de un estudio minucioso y consensado del ejercicio docente puesto en la práctica, donde el trabajo de campo abordado permitió explorar, examinar e ir más allá de la simple acción pedagógica y adentrarse en lo significativo o no del compromiso profesional del profesor.

Además, la evaluación y la reflexión pedagógica que realice el profesor con base a los resultados de sus estudiantes, son y serán el referente fundamental para realizar cambios significativos de forma y contenido en los sistemas educativos para así propender por una educación más equitativa, eficaz, eficiente y de calidad.

Fuentes de datos utilizadas.

Artunduaga, S., y Poveda, G. (2002). *Estado del arte de la investigación en orientación vocacional y profesional en Bogotá 1990-2002*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/47068429.pdf>

Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de: https://danilotejeda.files.wordpress.com/2013/05/mi_v_bernal_ruta.pdf

Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. La investigación en ciencias sociales. 3ª edición. Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2001). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Ministerio de Educación de Perú (2007). *Orientación profesional*. Recuperado de: <http://www.cpnrosario.edu.pe/Dpto.%20Psicopedagogico/Tutoria/Sesiones/ORIENTACION%20VOCACIONAL.pdf>

Recibido abril de 2020

Evaluado mayo de 2020

* Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Orientación Escolar de la Universidad del Quindío, Especialista en Pedagogía Infantil de la Universidad Santiago de Cali, Especialista en Lúdica Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Dr. En Educación de la Universidad de Baja California de México y Licenciado en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Docente de filosofía en la Institución Educativa Leopoldo Pizarro González y docente de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Email: arivera@jdc.edu.co – alexadrianrisa@gmail.com - celular 3127771908

LA AGENDA POST PANDEMIA DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA:

RETOS Y OPORTUNIDADES

Marcelo David Sosa^{vi}

Resumen El presente artículo parte del contexto latinoamericano en relación a los condicionantes de la educación (tales la pobreza, desigualdad, ausencia de desarrollo social, etc.) y plantea algunas de las posibles características que tendría la post pandemia del COVID-19 para la universidad argentina, en un marco de una amplia agenda social y política, que incluye a lo educativo. Estas propuestas, denominadas "algunas certidumbres" van desde fortalecer lo público, revalorizar y profesionalizar al docente, redescubrir lo humano hasta potenciar la pedagogía virtual.

Palabras clave: agenda post pandemia, educación, universidad, pedagogía virtual

Abstract This article starts from the Latin American context in relation to the determinants of education (such as poverty, inequality, lack of social development, etc.) and raises some of the possible characteristics that the post-pandemic of COVID-19 would have for the university Argentina, within a broad social and political agenda, which includes education. These proposals, called "some certainties" range from strengthening the public, revaluing and professionalizing the teacher, rediscovering the human to empowering virtual pedagogy.

Keywords: post pandemic work agenda, education, university, virtual pedagogy

Introducción

Hoy más de mil quinientos millones de personas, entre niños, niñas, adolescentes y adultos, en más de cien países están afectados por el cierre de sus escuelas y universidades, y casi un tercio de la población mundial está en aislamiento social. Ese hecho histórico e inédito para el mundo contemporáneo causado por el coronavirus - COVID 19, presente en todo el mundo excepto en una decena de países, alcanzó los rasgos de pandemia global según lo dispuesto por la Organización Mundial de la Salud

(OMS) en marzo de 2020. La velocidad de propagación fue precisamente producto de la globalización. Los diferentes estados nacionales y subnacionales tomaron medidas como el distanciamiento o aislamiento social, obligatorio o recomendado según los casos, es decir con variantes.

Argentina hizo propio el "aislamiento social, preventivo y obligatorio" cuyos efectos son conocidos por todos, pues así lo hemos vivido estos últimos meses. En este contexto, es oportuno recalcar que el sistema de educación en todos sus niveles se adaptó rápidamente - no sin grandes escollos e inconvenientes - y garantizó de diversas formas y modos el derecho a la educación desde el primer día de vigencia del aislamiento social obligatorio.

Ahora bien, transitando las paulatinas flexibilizaciones en gran parte del país, a excepción del área metropolitana, a quienes nos desempeñamos en el sector educativo o bien consideramos de suma importancia a la educación pública y universitaria en particular, se nos plantea la necesidad de reflexionar sobre cuales deberían ser los puntos fundamentales de la agenda post pandemia de la universidad argentina. Así es que avizorando retos pero sobre todo las oportunidades que este nuevo escenario y que, según parece, llegó para quedarse sin poder regresar a la situación "normal" anterior.

Pensar esa etapa posterior llamada post pandemia para la educación universitaria es una cuestión que urge y requiere de los actores involucrados respuestas sin dilaciones, sabiendo que esta misma etapa de emergencia no puede obtener soluciones perfectas, pero si, al menos orientaciones, pues finalmente, es un proceso de aprendizaje personal y comunitario.

Todo este posicionamiento lo hacemos desde una perspectiva latinoamericana y por lo tanto regional y contextualizada desde el territorio, pues estamos convencidos que es la manera más apropiada al momento de analizar las macro realidades para después pasar a lo local, en tanto espacios interrelacionados e interdependientes, hoy más que nunca en esta época de pandemia y post pandemia. Y es que la escuela, la universidad, la educación, deben cambiar, aunque no quieran o no se den cuenta, pues el mundo ha cambiado.

Desarrollo

El contexto regional: América Latina

América Latina es una región es rica en recursos naturales y en bondades geográficas, pero millones de personas viven en condición de pobreza e indigencia (la mayoría son niñas y niños) siendo una de las zonas más desiguales del planeta en términos de distribución del ingreso (Feldfeber 2012: 109). Para Cueva, esta acumulación originaria sin precedentes en uno de los polos del sistema, supone necesariamente la desacumulación, también sin precedentes, en el otro extremo (Cueva 2013: 13).

Las nuevas configuraciones económico-sociales de la globalización demuestran ser más efectivas para aumentar la producción que para distribuir la riqueza. La combinación de escolarización con pobreza y exclusión social se agrava por la persistencia de problemas graves en la arquitectura institucional de los sistemas educativos (Tenti 2007: 38 y 55). Por el avance de la pobreza, se necesita dar mayor atención a los temas de equidad (Cáceres 2011: 297).

1. Pobreza y desigualdad

La pobreza y la desigualdad constituyen la constelación de fondo de los principales problemas sociales que afronta la región, y configuran un marco de referencia concreto para el desarrollo de esta investigación. En efecto, los altos niveles de pobreza representan una triste constante de la historia latinoamericana que alcanza vastos sectores de la población, y que excede los llamados “bolsones de pobreza”, cuya existencia es común en numerosas sociedades del mundo. Mientras (la pobreza) en los países desarrollados tiende a estar por debajo del 15% de la población, en diversos países de América Latina triplica cuádruplica, o quintuplica, esa cifra (Kliksberg 2002: 12).

La inequidad o exclusión social, unidas a la falta de desarrollo social siempre han sido factores que dificultan o impiden el acceso a la educación, en particular a la educación superior. Esas relaciones, lamentablemente históricas en nuestros países, se agudizan y evidencian aun más con la pandemia y la crisis producida por ella. Esa situación de inequidad vivida fuera de las aulas, se potencia al identificarse aulas y hogares en un mismo lugar. La inequidad educativa posee muchas variables tales como la acceso a tecnologías e internet, y esa brecha digital - alrededor del 60% de la población mundial accede a internet mientras que en América Latina y el Caribe solo uno cada dos

hogares está conectado a internet, sin considerar la desigual habilidad digital (de estudiantes y docentes) que esto conlleva - continúa expandiéndose. La crisis impacta en grado distinto a los diferentes perfiles de estudiantes, pero es innegable que profundiza las desigualdades existentes y genera otras nuevas^{vi}.

Por lo tanto, si aspiramos a disminuir esa brecha, para empezar necesitamos de una alta tasa de conectividad de alta calidad y de los recursos tecnológicos de vinculación.

El nivel de la desigualdad ha sido históricamente tan elevado que se ha convertido en uno de los rasgos característicos de la región. Tal es así que puede definirse en un doble sentido literal y metafórico como “un continente invertido” ya que su figura recuerda a una pirámide dada vuelta y pone de manifiesto que el reparto de bienes funciona de manera extremadamente desequilibrada (Hoffman y Centeno 2004: 98).

Así tomando en cuenta el coeficiente de Gini, utilizado para evaluar la desigualdad en el mundo y que refleja el porcentaje de riqueza distribuido desigualmente en un lugar determinado, “los niveles históricos máximos de desigualdad han tenido lugar en América Latina y África subsahariana” (Gangas 2003: 49).

Lamentablemente, las políticas sociales del modelo neoliberal imperante en la década de 190’ asumieron un criterio asistencial o compensatorio para los sectores en extrema pobreza, quienes precisamente habían resultado ser las principales víctimas del ajuste (Vilas 1997: 936-937). Si bien las causas de la pobreza en América Latina son múltiples, el poco efecto de los programas de lucha, a su vez, está determinado por factores que debilitan y hacen inefectiva la gestión administrativa, tales como la corrupción en la función pública, el clientelismo y los intereses creados en torno al sector público convertido en botín político del partido gobernante (spoils system).

Este objetivo debe conseguirse a partir de una distribución más equitativa del ingreso, lo que exige la adopción de un nuevo paradigma de desarrollo y justifica “la necesidad de revisar las políticas públicas aplicadas al desarrollo y orientadas a combatir la desigualdad y la pobreza” (Gangas 2003: 51), necesidad que hacemos nuestra.

1. Deuda externa, corrupción y falta de gobernabilidad

Otro de los problemas serios y persistentes de la gestión pública en la región es la dificultad para desarrollar y sostener fuentes sólidas de financiamiento público.

Con tales condicionamientos, los países latinoamericanos han restringido los programas de salud y educación, dos puntales en el combate contra la pobreza, especialmente la última que promueve la movilidad social ascendente.

Por otra parte, los altos niveles de corrupción se relacionan negativamente con los resultados macroeconómicos, ya que incrementan la desigualdad en el ingreso y la pobreza al reducir el crecimiento, pervertir el sistema impositivo y distorsionar el nivel de efectividad del gasto social (Carballo 2010: 45).

Cuando la gobernabilidad alcanza un nivel satisfactorio, se propicia tanto el crecimiento económico como el desarrollo social sostenido. Para que exista gobernabilidad deben concurrir dos factores que se reclaman mutuamente: la eficacia, entendida como la capacidad de un gobierno de solucionar los problemas concretos de la población y la legitimidad, entendida como la cualidad distintiva del gobierno que cuenta con aceptación social (legitimidad de ejercicio) y que ha sido elegido democráticamente o por las normas que regulan su designación (legitimidad de origen).

Todos los aspectos reseñados, en tanto contribuyen a la debilidad institucional, deben ser considerados de extrema gravedad, ya que conspiran no solo contra los derechos humanos, sino también contra el desarrollo económico sostenido y los proyectos tendientes a disminuir los altos índices de pobreza y desigualdad de la región (Ferraro 2009: 44).

En efecto, la gobernabilidad tiene mucho que decir respecto a la pobreza de los países latinoamericanos pues de ella depende la implementación exitosa de nuevas estrategias de crecimiento sostenido, incremento de la productividad y competitividad de las economías y la consolidación de la estabilidad macroeconómica (Vargas 2002: 41).

Es preciso que Latinoamérica encuentre el propio camino que le permita vencer los tres grandes desafíos de la región, a saber; a) lograr un crecimiento económico sustentable, b) una distribución justa y equitativa del ingreso y, c) una mayor participación y gobernabilidad democrática (Vargas Hernández 2002: 33). De hecho los países exitosos como los nórdicos, los del sudeste asiático, China o Estados Unidos se destacan por exhibir un Estado activo muy diferente a la imagen minimalista que se preconizó en Latinoamérica (Kliksberg 2005: 225).

Algunas certezas a futuro: en esta gran incertidumbre, algunas certidumbres

El siglo XX ha sido conceptualizado como «el siglo del niño» y «el siglo de la educación», pero al mismo tiempo, su horizonte global estuvo marcado por la incertidumbre, la inseguridad y la irreversibilidad (Carli 2014: 113 y 116). Si en algún momento los contextos de vida eran altamente previsibles, ahora la vida se distingue por la generalización de esas incertidumbres y de los riesgos en todos los grupos sociales (Brunet y Altaba 2010: 269-270). Es que algo parecido a ese "mundo capitalista feliz" fue realidad en los países del Occidente más desarrollado, pero en América Latina, en cambio, fue más un proyecto que una realidad (Tenti 2007: 34).

Y ahora, la pandemia del coronavirus, que viene a sumarle a esa histórica y permanente crisis latinoamericana con las características ya apuntadas, una nueva (y global) incertidumbre, que esencialmente radica en no conocer acabadamente las posibles salidas. La crisis es una oportunidad para el cambio pero ¿de qué cambio hablamos o qué orientación damos a ese cambio?

a) Nueva agenda social y política: la educación en el centro del esfuerzo social

Si bien la educación ha adquirido una centralidad renovada (Gajardo 1999: 7), al constituirse tempranamente como un derecho de ciudadanía universalista (Gluz 2012: 122) hoy es acuciante "barajar y dar nuevo" y colocar en el centro de la agenda del país a la educación pública. De esa centralidad resulta que los sistemas educativos latinoamericanos son, en su abrumadora mayoría, públicos y no hay duda de que seguirán siéndolo en el futuro, y la política educativa debe incorporar el principio de que la responsabilidad por la educación no es sólo estatal, sino social en el sentido más amplio (Navarro 2007: 461).

Históricamente se ha esperado mucho de la educación, casi “verdaderas maravillas” y se la expone como solución a muchas cuestiones, pero en el polo opuesto se la endilga ser la fuente de un largo número de problemas (Lara 2012: 5).

Le cabe a la educación revertir las condiciones que impiden los logros de la equidad en el acceso al conocimiento y proveer una educación de calidad para compensar el desigual capital de origen (Gajardo 1999: 474). La sociedad espera mucho de la escuela y hay inflación de expectativas que la presenta como "constructora" de la sociedad y

muchas veces el resultado es la decepción y la crítica de la institución escolar (Grimson y Tenti 2014: 183-185).

Pese a tales críticas hacia la escuela pública (muchas de ellas merecidas), la mayoría sigue considerando que el acceso al conocimiento y la cultura es una cuestión de derecho y no de mercado pues allí es donde se construye y garantiza un "interés general" (Grimson y Tenti 2014: 159).

Los problemas de desigualdad socioeconómica y cultural no los genera la educación, como tampoco los resuelve. Existe un traslado de la atención del origen de los problemas económicos y socioculturales al ámbito escolar, abandonando la auténtica búsqueda de soluciones sociales integrales y de justicia social (López y Flores 2006: 9).

Vivimos en una región donde la educación debe ocupar un lugar esencial para el desarrollo humano por ser un factor de cambio y movilidad social. Uno de los desafíos quizá sea la incorporación en la conciencia social y política que la educación es demasiado importante para dejarla solamente en manos de la política, del Estado, de los gobiernos o aun de los mercados para depositarla en el centro de la sociedad, especialmente en los países latinoamericanos, por su importancia como derecho social (Sosa 2018: 231).

b) Fortalecer lo público: mayores presupuestos

La defensa de lo público se hace mas imprescindible que nunca, la presencia del Estado, del interés público y del bien común. En efecto, crecimiento o expansión sin calidad, inequidades en el acceso y permanencia, pérdidas progresivas de recursos y financiamiento público, disminuciones presupuestarias sostenidas, la condición socioeconómica de los estudiantes, el papel de la ciencia y la tecnología como políticas de desarrollo estratégico del país y la región, no pueden avanzar sin la garantía de las asignaciones presupuestarias y que ese fortalecimiento de lo público ocupe un sitio privilegiado en la agenda política.

Muchos de los procesos de reformas en nuestro país han tenido una doble dinámica: “actividad política”- “lógica del mercado”, donde el derecho a la educación queda redefinido en términos de servicio educativo (Pérez y Alonso 1997: 29-30). En ese punto, algunos sostenían la necesidad de concebir a la educación como política de Estado y otros,

al contrario, confiaban en el mercado; predominó a veces el eje estado-equidad y en otros el eje eficiencia-mercado (Tedesco y Tenti 2001: 8). Lo "público" era centro de todos los males y lo "privado", de todo lo bueno (Brunet y Altaba 2010: 312).

Hoy existe coincidencia generalizada que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación, y de hacerlo de la manera más eficiente, justa y adecuada a los intereses de los ciudadanos y de la sociedad. No puede cambiar la escuela solo, pero sin su impulso no se puede acometer ninguna reforma profunda y sostenible (Marina 2015: 206).

La pobreza y la desigualdad tienen su específica manifestación en el retraso educativo de amplios sectores y esas desigualdades se manifiestan también al comparar sus posibilidades educativas (Cáceres 2011: 260). El esfuerzo por aumentar la inversión también ha sido grande, aun cuando el gasto continúa siendo bajo en comparación con los países más desarrollados (Gajardo 1999:37). El problema es que si sólo se emprenden caminos eficientistas, serán los pobres los primeros afectados, acrecentándose con ello la falta de equidad (Cáceres 2011: 278).

Si bien la expansión democratizó el acceso a la escuela, esa masificación trajo consigo la pauperización de las condiciones objetivas de oferta, la estandarización de los procesos educativos y la precarización de las relaciones de trabajo de los docentes (Andrade 2012: 24). Tales condiciones se han agudizado en los últimos años, impactando en los estudiantes, y en los propios docentes (Feldfeber 2012: 112).

Los pobres están doblemente penalizados: a su condición suman sus dificultades para el acceso y la permanencia en los centros educativos y la baja calidad de los servicios recibidos (Cáceres 2011: 310). Habitualmente, el origen social determina una especie de trágico condicionamiento: los más pobres tienden a concurrir a establecimientos escolares menos dotados en términos de infraestructura y condiciones básicas, y que, por lo tanto, tienden a obtener una enseñanza de menor calidad. En no pocas situaciones se han ofrecido simulacros de escolaridad para los pobres, al expandir el acceso al servicio pero sin garantizar la calidad, y el conocimiento sigue concentrándose en los sectores más privilegiados (Grimson y Tenti 2014: 171, 175-176).

No existe una relación automática, del tipo causa y efecto, entre éxito escolar y éxito social. La escuela servirá para construir una sociedad más justa e igualitaria sólo si se cumplen algunas condiciones. En algunos casos la educación puede aumentar todavía más las desigualdades preexistentes (Grimson y Tenti 2014: 171-172) y la pobreza de las poblaciones tendió a corresponderse con la pobreza de la educación pública (Tenti 2007: 75).

Es preciso mantener viva la larga tradición de la reforma democrática en las escuelas públicas (Brunet y Altaba 2010: 305), siendo preciso replantearse el rol del Estado, abandonando el enfoque de administración burocrática y centralizadora, adoptando un esquema que potencie la orientación estratégica, la regulación, el impulso de la autonomía y la evaluación de resultados (Gajardo 1999: 8).

c) Mayor profesionalización docente: redefinir el nuevo perfil

El modelo de Finlandia, que logra el consenso de ser uno de los mejores del mundo en orden a sus procesos y resultados, sugiere la importancia de promover la formación universitaria de grado y posgrado de los docentes, no solamente para consolidar su capacitación profesional, sino también para fortalecer y aumentar su prestigio social, que está asociado en cualquier ámbito profesional a la formación universitaria. Los estudios de grado y posgrado en la universidad por parte de miembros de la profesión docente deben recibir especial apoyo financiero por parte del gobierno, con becas y complementos salariales.

Los estudios de posgrado en el ámbito de las universidades e institutos de San Luis han de formar el personal capacitado para llevar adelante la investigación sobre educación y gestión educativa, produciendo así nuevos conocimientos, nuevas ideas y mejores recomendaciones de política pública. Los gobiernos, federal y provincial, deben fomentar y apoyar financieramente la investigación en el marco de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis y de los Institutos de Formación Docente. Evaluación, investigación fundamental y empírica sobre educación, publicaciones, innovaciones pedagógicas, tienen que ser apoyadas mediante becas, estímulos económicos y contratos para investigadores.

En este tiempo, como siempre y más que nunca, resalta la autoridad pedagógica es del educador, aquel que actúa como mediador, que articula el umbral pedagógico, sin invadir ni abandonar, se requiere también la flexibilidad para repensar las prácticas del aprendizaje donde las producciones propias del docente poseen un valor significativo.

Es preciso transitar hacia la educación creadora, hacia la educación para el encuentro, pues educar es un acto íntimo donde el docente elige ser un instrumento de lesión o de cicatrización espiritual. Y ese docente tiene la opción de contruir una nueva identidad: será la inercia, hacer lo mismo, presionar a la familia, sumarle más estrés, más dependencia que autonomía al alumno, o bien la flexibilidad, que recurra al metaaprendizaje, con la vivencia y la transmisión de la pasión por el conocimiento pues, bien lo sabemos el docente es el factor decisivo en el aula. Se trata de reafirmar el papel esencial de los maestros, pues la universidad y la escuela dotan a las nuevas generaciones del ejemplo inspirador de quienes respetan la tarea de conocer y se dedican a ella: los maestros (Jaim Etcheverry 2020: 156).

d) Redescubrir las humanidades

Es imperativo potenciar las humanidades, redescubrir la riqueza de lo humano, reforzar los vínculos, pues nadie se salva solo; es fundamental promover y sostener la dimensión socioemocional de los estudiantes, sea en la presencialidad o en la digitalidad, pues la conectividad emocional posibilita la construcción de la colaboración, la empatía, la escucha atenta, la solidaridad y la eticidad al verme reflejado en el otro. Las habilidades que necesitan nuestros alumnos: toma de decisiones con la información adecuada, resolución creativa de problema y, sobre todo, la capacidad de adaptación y la resiliencia, o mejor aún, la antigrafilidad ante este y nuevos escenarios de crisis.

Enseñar la curiosidad intelectual, la iniciativa personal, la flexibilidad mental, el trabajo en equipo, la conducta ética, a descubrir la pasión y a tolerar el fracaso, es propio de los humanos, y nadie los podrá igualar, en tanto maestros humanos, en la formación de personas con principios morales y el sentido de propósito para mejorar el mundo (Oppenheimer 2018: 216, 344).

Precisamos incorporar la mirada desde la ética (del yo al nuevo nosotros) y los valores (igualdad, solidaridad, justicia) y aprovechar la globalización para mirarnos como la gran

familia humana. Solo en esta complejidad podremos efectuar el anhelado seguimiento del alumno, un termómetro multisensorial que se diluye en la no presencialidad. Solo así, con esta mirada compleja, propia del ser sintiente y racional que somos, podremos decir con Hesíodo que educar a una persona es ayudarla a aprender a ser lo que es capaz de ser.

e) Potenciar la pedagogía virtual

En el último año el 59% de los adolescentes y jóvenes entre los 14 y 23 años (generación Z) prefieren estudiar en YouTube que en sus libros de texto, mientras que el 55% de los jóvenes entre 24 y 35 años han usado Youtube para aprender: estos números nos anuncian un nuevo valor epistemológico en el acceso al conocimiento. De tal modo, debemos repensar necesariamente la digitalidad en educación para avanzar sostenidamente a la pedagogía virtual, inclusive con modelos híbridos o mixtos, teniendo en cuenta que estos nuevos (y masivos) escenarios requieren de la personalización de la educación, hoy interpelada por la no presencialidad, y el desafío, como siempre ha sido en educación, es posibilitar el vínculo, el encuentro y el diálogo. Entonces, no se trata de reemplazar lo irremplazable como la potencialidad de los vínculos y métodos de la presencialidad. Pero, ahí justamente está la gran fuerza o la *virtus* de la virtualidad (de *virtus*, del lat. medieval *virtualis*, y este der. del lat. *virtus* 'poder, facultad', 'fuerza', 'virtud'. fuerza)^{vi} haber permitido la continuidad de los trayectos académicos, escolares y universitarios, la vinculación humana y profesional de calidad, pues en esta crisis la educación nunca estuvo en pandemia.

Desde los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad, contemplando la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital de que dispongan o la reprogramación del calendario académico

Ahora bien, este aprendizaje virtual se constituye en una herramienta que será antecedente para el futuro, tanto en el trabajo virtual vinculado a diversos aspectos de la gestión institucional como en el acceso a la educación superior^{vi}

La comunicación asincrónica debe posibilitar ese encuentro cuando las herramientas sincrónicas y su interacción cognitiva no lo permitan, por múltiples factores, pero un ensamble de ambas aparece como la mejor forma de vincular tecnologías y

pedagogías. Pero, hay que advertirlo, eso no significa que el docente deba estar disponible en todo tiempo, sino en los periodos, formas y modos establecidos o acordados

Claro está, en todo esto hay dos cuestiones indiscutibles y, podríamos decir, innegociables: sostener las estrategias inclusivas para los estudiantes más vulnerables y los aprendizajes de calidad.

Conclusiones: la post pandemia y las nuevas incertidumbres

América Latina está todavía en obras (Edmunds 2013: 11), y gran parte de las reformas educativas estuvieron originadas en una doble demanda: las provenientes del sector productivo por recursos humanos más competitivos y calificados, y las originadas desde la política, para enfrentar los desafíos del retorno a la democracia y al Estado de Derecho (Tedesco y Tenti 2001: 5-6).

En esta región, y muy especialmente, en América del Sur, la dinámica educativa es un proceso interactivo de creación, transformación e involución. Salvo breves momentos circunscriptos a las guerras mundiales y a los países en cuyos territorios se libraron, en Europa occidental, Estados Unidos, Canadá o Australia los sistemas educativos no "involucionaron". Es decir, las tasas de escolarización y la calidad de la educación no retrocedieron (Braslavsky 2004: 488).

En los países latinoamericanos, la equidad ocupa un lugar central en los desafíos educativos y sociales, las desigualdades sociales y, por ende, las educativas son un problema endémico y de naturaleza sistémica (Zorrilla 2002: 8). Resulta claro que el destino de América Latina no se juega fuera de ella, sino que depende en última instancia de la capacidad organizativa y en general política de su movimiento popular (Cueva 2013: 236).

La impresionante expansión de la cobertura escolar ha generado un nivel cada vez más alto de educación promedio y lo que era para muchos suficiente, el nivel primario, ahora se traslada a exigencias del nivel medio o secundario (Cáceres 2011: 263); es decir, sube la "presión educativa", inclusive hasta la educación superior.

Existen desafíos nuevos, propios de la agenda educativa del siglo XXI: la integración cultural, la cohesión social, el acceso a las nuevas tecnologías y la educación ciudadana (Vaillant 2007: 3

Vamos a salir y vamos salir bien y vamos a ingresar mejor en estas nuevas realidades y con el crecimiento post traumático salimos – o entramos – sin exceso de pasado ni exceso de futuro pues, no tenemos derecho de poner la felicidad en cuarenta. La educación no estuvo ni está en cuarentena.

Como un aspecto positivo a destacar, la mayor involucración de las familias en las actividades escolares, obligadas eso si por las circunstancias del aislamiento, configura una nueva oportunidad para la mayor valorización del trabajo docente y de la institución educativa. Es de esperar que ello redunde en mayor valoración social y política, no desde los discursos sino desde las acciones estatales y sociales.

Las rápidas respuestas de los sistemas educativos mediante las modalidades no presenciales de vinculación pedagógicas posibilitaron que los estudiantes pudieran avanzar en su formación y trayectos académicos, llevando tranquilidad y "normalidad" a los ámbitos familiares pues se preservó la salud al no ponerse en juego actividades que comprometieran el aislamiento social.

La educación no será la misma pues la sociedad habrá cambiado y, por eso mismo, tiene una gran oportunidad de evolucionar para asumir esa importancia y liderazgo que hemos visto todos que posee como verdadero camino para el desarrollo de un futuro donde estemos todos, sin excepción.

Las grandes enseñanzas pueden resumirse en que si asumimos el cuidado del otro como a nosotros mismos, estaremos cuidándonos a todos y entre todos, y eso es ética, es educación, es solidaridad y confianza en la especie humana.

En el orden supranacional, la UNESCO ha sido muy clara y alumbra nuestra cosmovisión en este tiempo, al recomendar que debemos asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación es la primera prioridad y, por consiguiente, todas las decisiones políticas que afecten, directa o indirectamente, al sector de la educación superior deberían estar presididas por este derecho, y en segundo lugar, no dejar a ningún estudiante atrás.^{vi}

Los muros han caído, levantemos entonces nuevos perímetros o zonas de confianza para renovar nuestra fe en la educación pública, y principalmente en la universidad nacional. Pues, finalmente, como lo expresó el Consejo Interuniversitario Nacional el 8 de abril pasado, las universidades argentinas no renunciamos a nuestro deber de seguir construyendo el futuro de nuestro país con el mejor antídoto para los males del mundo: el derecho social a la educación.^{vi}

Como bien decía Neil Postman, los niños son los mensajes vivientes que enviamos a un tiempo que no hemos de ver y allí radica nuestra mayor responsabilidad: ayudarles a construir su futuro mediante la educación.

^{vi} <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf> pp. 10

^{vi} <https://dle.rae.es/virtual>

^{vi} <https://www.cin.edu.ar/las-universidades-argentinas-frente-a-la-pandemia-del-covid-19/>

^{vi} <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf> pp. 10

^{vi} <https://www.cin.edu.ar/las-universidades-argentinas-frente-a-la-pandemia-del-covid-19/>

Referencias bibliográficas

ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (2012), *Educación y Justicia Social: entre el universalismo y los particularismos*, en GLUZ, Nora y ARZATE SALGADO, Jorge (2012), coord., *Debate para una reconstrucción de lo público en educación. Del universo liberal a "los particularismos" neoliberales*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Colección Educación - Universidad Autónoma del Estado de México (Buenos Aires, DOCUPRINT S.A.)

BRASLAVSKY, Cecilia (2004), *Reflexiones sobre el último ciclo de reformas educativas en el Cono Sur de América Latina*, en CARNOY, Martin, COSSE, Gustavo y COX, Cristián D. (2004), *Las reformas educativas en la década de 1990: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*, BID / Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. Grupo Asesor de la Universidad de Stanford (Buenos Aires, Akian Gráfica Editora S. A.)

BRUNET ICART, Ignasi y ALTABA DOLZ, Eugenia (2010), *Reformas educativas y sociedad de mercado*, (Laertes Editorial).

CACERES, Elsa Yolanda (2011), *Reformas educativas latinoamericanas. Análisis del impacto sociopolítico de las Reformas Educativas en la década de los noventa en Argentina, Chile y Uruguay* (Madrid, Editorial Académica Española).

CARBALLO, Ana Estefanía (2010) "Poverty and Corruption in Latin America: Challenges for a Sustainable Development Strategy", *Revista Opera*, Nro. 10, Colombia

CARLI, Sandra (2014). *La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual*, en ARATA, Nicolás y SOUTHWELL, Myriam (2014) comp. *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico* (Buenos Aires, UNIPE Editorial Universitaria)

CUEVA, Agustín (2013), *El desarrollo del capitalismo en América Latina*, (México, Siglo XXI)

EDMUNDS, John C. (2013), *Desafiando la pendiente. 30 años de Reformas en América Latina* (Santiago de Chile, RIL Editores)

FELDFEBER, Myriam (2012), *Políticas educativas en contextos de exclusión*, en GLUZ, Nora y ARZATE SALGADO, Jorge (2012), coord., *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universo liberal a "los particularismos" neoliberales*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Colección Educación - Universidad Autónoma del Estado de México (Buenos Aires, DOCUPRINT S.A.)

FERRARO, Agustín (2009), *Reinventando el Estado: por una administración pública democrática y profesional en Iberoamérica*, (Madrid, Instituto Nacional de Administración Pública)

GAJARDO, Marcela (1999), *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*, PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe N° 15, septiembre 1999, Santiago de Chile

GANGAS PEIRÓ, Pilar (2003), "Desigualdad y pobreza, América Latina y Europa desde 1950", *Revista Política y Cultura*, Nro. 20, otoño de 2003, España.

GLUZ, Nora (2012), *Reduccionismos de los diagnósticos, selectividad social de los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas*, en Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universo liberal a "los particularismos" neoliberales, Universidad Nacional de General Sarmiento, Colección Educación - Universidad Autónoma del Estado de México (Buenos Aires, DOCUPRINT S.A.)

GRIMSON, Alejandro y TENTI FANFANI, Emilio (2014), *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas* (Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores)

HOFFMAN, Kelly, CENTENO, Miguel Ángel (2004) "El continente invertido: desigualdades en América Latina", *Revista Nueva Sociedad*, N° 193, septiembre-octubre, Venezuela

JAIM ETCHEVERRY, Guillermo (2020), *Educación: la tragedia continúa* (Buenos Aires, Sudamericana)

KLIKSBERG, Bernardo (2002), "América Latina: una región en riesgo. Pobreza e inequidad", *Revista de Ciencias Sociales* (RCS), Vol. VIII, N° 1, enero-abril 2002, Maracaibo, Venezuela

KLIKSBERG, Bernardo (2005) "Administración Pública en América Latina: Promesas, Frustraciones y Nuevas Búsquedas", *Revista Economía, Gestión y Desarrollo*, N° 3, Octubre, Colombia

LARA GONZÁLEZ, José David (2012) "¿Fracaso educativo, educación fracasada en México?", *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Número Especial: América Latina (2012), EMUI Euro-Mediterranean University Institute - Universidad Complutense de Madrid

LOPEZ GUERRA, Susana y FLORES CHÁVEZ, Marcelo (2009), "El fracaso del neoliberalismo y la alternativa educativa latinoamericana", *Educere, La Revista Venezolana de Educación*, Volumen 13, N° 47, octubre-diciembre, 2009, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela

MARINA, José Antonio (2015), *Despertad al diplodocus. Una conspiración educativa transformar la escuela y todo lo demás* (Barcelona, Ariel)

NAVARRO, Juan Carlos (2007), *Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las últimas dos décadas*, en BID (2007) *El estado de las reformas del Estado en América Latina*, LORA, Eduardo, editor, publicación conjunta del Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Mayol Ediciones

OPPENHEIMER, Andrés (2018), *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización*, 2ª edición (Buenos Aires, Debate)

PEREZ, Horacio y ALONSO BRA, Mariana (1997) *La actual reforma educativa argentina y la institucionalización del espacio escolar: ¿de la administración burocrática a la gerencia educativa?* CLAD, Caracas 1997

SOSA, Marcelo David (2018), *Neogerencialismo y Educación en América Latina: experiencias y controversias*. (Villa Mercedes, Ed. El Tabaquillo).

TENTI FANFANI, Emilio (2007), *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, 3ª edición (Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores)

VAILLANT, Denisse (2007), *Planeamiento educativo en América latina: entre los desafíos pendientes y los retos emergentes*

VARGAS HERNANDEZ, José (2002), "Los desafíos de la Administración Pública en América Latina", *Revista Chilena de Administración Pública. Estado, Gobierno, Gestión Pública*. Nro. 1, Marzo

VILAS, Carlos (1997) "De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo", *Revista Desarrollo Económico*, Vol. 36, Nro. 144, enero-marzo, Buenos Aires

Recibido mayo de 2020

Evaluado junio de 2020

^{vi} Doctor y Magíster por la Universidad de Salamanca Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Cuyo UNViMe, UCCuyo. marcelososa.ar@gmail.com

LA LITERATURA PARA NIÑOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICO DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS ESCOLARES EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE NIVEL INICIAL

Wildner Sánchez, Nicolás; Tropich, Roxana Elizabeth.^{vi}

RESUMEN: El presente resumen sintetiza una experiencia de formación académica realizada en la Universidad Nacional de Villa Mercedes, en la carrera del profesorado universitario de educación inicial en la unidad curricular de literatura para niños. Conformamos un equipo interdisciplinar de profesores provenientes de distintas disciplinas artísticas (teatro y música), una profesora de literatura y un profesor en ciencias de la educación. Esta experiencia intenta recuperar distintos momentos significativos a lo largo del curso otorgándonos interesantes conclusiones, las cuales queremos compartir. Comenzamos con una presentación de teatro de títeres, luego recuperamos las historias urbanas de una época pasada respecto a la niñez y la infancia, elaboramos retahílas, adivinanzas y trabalenguas, luego trabajamos la El lectura expresiva en voz alta, se leyeron cuentos, mitos y leyendas. También se pudo trabajar el canon literario de la provincia de San Luis y sus diversos escritores, en el marco de un trabajo de investigación sobre las obras literarias de nuestros autores, socializando luego las presentaciones con el grupo áulico. Llegamos a comprender que la literatura es un canal estratégico para el desarrollo de las capacidades y habilidades, haciendo hincapié en la articulación de contenidos conceptuales y la pedagogía en valores para la enseñanza en el nivel inicial.

Palabras claves: Experiencia, formación, interdisciplinar.

ABSTRACT: This summary synthesizes an academic training experience carried out at the National University of Villa Mercedes, in the career of initial education university teachers in the children's literature curricular unit. We form an interdisciplinary team of teachers from different artistic disciplines (theater and music), a literature teacher and a teacher in educational science. This experience tries to recover different significant moments throughout the course, giving us interesting conclusions, which we want to share. We start with a puppet theater performance, then we recall the urban stories of a bygone era regarding childhood and childhood, we elaborated small strings, riddles and tongue twisters, then we worked on Expressive reading aloud, stories, myths and legends were read . It was also possible to work on the literary canon of the province of San Luis and its various writers, within the framework of a research work on the literary works of our authors, later socializing the presentations with the classroom group. We come to understand that literature is a strategic channel for the development of capacities and skills, emphasizing the articulation of conceptual content and the pedagogy of values for teaching at the initial level.

Key words: Experience, training, interdisciplinary.

INTRODUCCION

El presente trabajo radica en compartir una experiencia de formación académica desarrollada en la Universidad Nacional de Villa Mercedes, la misma se realizó en la carrera del profesorado universitario de educación inicial en la unidad curricular de literatura para niños. A comienzos del segundo cuatrimestre del 2019 nos reunimos conformando un equipo interdisciplinar de profesores provenientes de distintas disciplinas artísticas (teatro y música), una profesora de literatura y un profesor en ciencias de la educación. Aquí comienza esta narrativa pedagógica, la cual intenta recuperar distintos momentos significativos a lo largo del cursado de la materia. Este transitar nos otorgó interesantes conclusiones, las cuales debemos sistematizar y a nuestro entender, la posibilidad de seguir replicando estas prácticas en un futuro promisorio.

En el trayecto mencionado se realizaron diversas actividades en el marco de la formación académica universitaria. Comenzamos con una presentación de teatro de títeres, luego recuperamos las historias urbanas de una época pasada respecto a la niñez y la infancia, elaboramos retahílas, adivinanzas y trabalenguas, luego trabajamos la lectura expresiva en voz alta, se leyeron cuentos, mitos y leyendas. También pudimos trabajar el canon literario de la provincia de San Luis y sus diversos escritores, en el marco de un trabajo de investigación sobre las obras de nuestros autores, socializando luego las presentaciones de manera particular frente a todo el grupo áulico. Finalizadas las actividades académicas formativas se propuso a las estudiantes realizar un proyecto de promoción de la literatura como herramienta pedagógica y estrategia didáctica con vistas de aplicación a la enseñanza de contenidos en el nivel inicial. Estas actividades nos arrojaron conclusiones productivas respecto del uso de la literatura para niños como didáctica alternativa. El equipo logró trabajar con la literatura como un disparador y a su vez como canal didáctico estratégico para materializar intencionalidades educativas. El trabajo de articulación entre las disciplinas artísticas, de las cuales provienen los diferentes profesores que conformaron este equipo, enriquecieron las formas de transmitir diversas herramientas para la enseñanza en el nivel inicial. El ejercitar la narración, la expresividad en las lecturas, el placer por la escucha, la actuación y el involucramiento del cuerpo, el desarrollo de la imaginación, la ampliación del lenguaje, nuevas expresiones del lenguaje corporal y la promoción de la literatura con distintos objetivos educativos, permitió comprender a las estudiantes la potencialidad que contiene la

literatura al verse articulada con otras disciplinas artísticas, resultando saludable y significativa para el acto de la enseñanza de contenidos curriculares escolares del nivel inicial.

LA LITERATURA COMO HERRAMIENTA PEDAGOGICA EN EL NIVEL INICIAL. FUNDAMENTOS SOBRE ESTA EXPERIENCIA.

Esta experiencia como narrativa pedagógica nos ha otorgado la satisfacción de saber que nuestras estudiantes en sus futuras prácticas pedagógicas y docentes, podrán enseñar y desarrollar a través de mensajes educativos, moralejas, valores y principios, algunos contenidos escolares curriculares del nivel inicial desde la literatura para niños, como aportes para la formación integral en la vida de niños y niñas de nuestra localidad.

En primera instancia la profesora titular propuso reunir un equipo de docentes para armar el programa de la materia “literatura para niños” correspondiente al plan de estudios de la carrera del profesorado universitario en educación inicial de la UNViMe. El equipo docente convocado tiene la característica de que sus profesores provienen y guardan distinta formación académica, de manera más clara el equipo se conformó con una profesora de literatura como titular y jefa del equipo de la asignatura “literatura para niños”, un profesor de teatro como asociado, un profesor ayudante de primera en ciencias de la educación, un profesor ayudante de primera de teatro y una profesora de música. Es necesario compartir este detalle, ya que el trabajo interdisciplinar fue clave para desarrollar la propuesta de formación desde el arte y la educación. Esta característica permitió un abordaje pedagógico didáctico muy diverso, y desde el cual se generó el programa de trabajo elaborado. De esta forma se generó un centro de trabajo donde convergieron muchas formas de enseñar, enfocadas de diversas formas y maneras pedagógicas, con un mismo propósito, enriquecer la formación de profesoras del nivel inicial a lo largo de trayecto en el cual se dictó la materia.

Los fundamentos que se construyeron de forma colectiva para sustentar este espacio presente nos exige una resignificación de la Literatura en la escuela, pues ella representa el testimonio social de pueblos, épocas, ideologías, luchas sociales, vivencias. La Literatura puede ser considerada como espejo del espíritu del Hombre y como tal responde a los grandes interrogantes personales y comunes de todos los seres humanos: de la vida, la muerte, el amor, la solidaridad, la felicidad, la trascendencia, la esperanza,

el dolor. Debemos ser consciente de que “los niños y jóvenes de hoy están en peligro de perder la oportunidad de descubrir el lenguaje como materia prima para crear arte, encontrarse con la belleza hecha palabras, están en peligro de perder el agua que calma la sed del espíritu, el deleite estético que brinda la literatura” Y recordar lo que alguna vez escribiera María Delia Gatica de Montiveros:

“No siempre los niños tienen poetas que canten para ellos. Poetas que canten como sólo se debe cantar para los niños: con inocencia, con candor, con ternura. Todo poeta cuando lo es de verdad preserva intactos y sin mácula, allá en el fondo más secreto de su alma, esos atributos de inocencia, candor y ternura, como destellos purísimos de una edad de oro en la que fuimos alguna vez dioses y niños”...

No debemos permitirnos, como docentes que nuestros niños y jóvenes pasen por nuestras aulas sin haber disfrutado, aunque sea por un instante, de los versos o narraciones de aquellos que hoy no están y cuántos contemporáneos nuestros. Ser docente hoy ya sea del nivel que fuere, implica una nueva misión (trascendental), exige inyectarnos una dosis de humanismo, de esperanza, pues hemos recibido el don de acompañar, guiar, iluminar caminos, llamados a desempeñar una auténtica opción de vida. El investigador y crítico literario debe definir ese centro (que puede ser múltiple, dinámico o polémico) para establecer su diálogo con el texto estudiado. Creemos que no alcanza con estudiarlo como un sistema de signos autosuficientes: la nueva teoría literaria debe problematizar los vínculos entre literatura y experiencia cultural (Nora Lía Sormani: 2019)

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.

Para comenzar con el encuadre de trabajo se explicó a las estudiantes la conformación del equipo y como estaba ordenada la materia. Esta asignatura se organizó en tres proyectos, cuyos ejes de trabajo cumplían con la necesidad de desarrollar los descriptores mínimos solicitados por el plan de estudios de la carrera. Cada proyecto contuvo su actividad grupal. La teoría literaria fue desarrollada por la profesora de literatura a cargo del espacio curricular, proponiendo un dispositivo de evaluación de proceso y como instancia final un trabajo integrador referido a como promocionar la literatura en el nivel inicial a partir de una planificación elaborada por las estudiantes.

El primer proyecto estuvo referido a: **“DE LA TRADICIÓN ORAL A LA LITERATURA INFANTIL”**

Este primer proyecto tuvo como objetivos, trabajar la oralidad al texto escrito reconstruyendo el pacto mágico animista, del juego, del despertar de los sentidos, del intentar ver y oír. El arte de la narración. Los juegos en la literatura. Como contagiar la lectura, la aproximación al concepto de literatura para niños. Lectura en voz alta, lectura alternada, lectura colectiva.

Es necesario agregar la necesidad de reflexionar de forma colectiva entre docentes y alumnos sobre la idea de considerar que en la actualidad, este presente nos exige una re significación de la Literatura en la escuela, pues ella representa el testimonio social de pueblos, épocas, ideologías, luchas sociales, vivencias.

En la primera reunión y apertura de la materia, recibimos la visita de un titiritero, quien nos brindó dos pequeñas obras literarias (cuentos para niños) adaptadas al teatro para niños. Esta fue una jornada donde las estudiantes comenzaron a comprender la importancia de la escucha y poder saber cautivar la atención de un público particular como son los niños, y sobre todo comprender que cada propuesta pedagógico didáctica debe guardar un mensaje, una enseñanza, una moraleja como reflexión colectiva del grupo. En esta instancia la obra de teatro nos brindó el ejemplo de lo que significa ser una buena persona y no actuar con maldad frente a situaciones de disputa de intereses. Es decir, en otras palabras, transmitir la importancia del valor de la solidaridad como objetivo o intencionalidad educativa del nivel inicial.

En el segundo encuentro áulico, luego de que la profesora realizara el desarrollo de la teoría sobre adivinanzas, cuentos y retahílas. Se les propuso a las estudiantes elaborar en forma de invención distintas adivinanzas, un pequeño cuento sobre una historia que guardara un mensaje y la creación de retahílas. Esto permitió trabajar la idea de que a través del juego con las adivinanzas y retahílas se puede transmitir la enseñanza de contenidos específicos del nivel inicial, como la posibilidad de jugar de forma colectiva, aprender a compartir, aprender a escucharse y comenzar a reconocer ciertos signos y símbolos propios de la alfabetización de la lectoescritura. Si bien este último no es para nosotros un objetivo propio del nivel inicial, corresponde considerarlo como el código de

comunicación principal de la cultura social. En cuanto a las estudiantes, sus reflexiones y conclusiones radicaron en la posibilidad de ejercitar la capacidad y la habilidad de crear historias, adivinanzas y retahílas, comprendiendo la importancia de desarrollar la creatividad y el juego con los alumnos como plataformas de aprendizaje para las futuras profesoras de nivel inicial.

Luego en las reuniones siguientes, se comenzó a darle más lugar a las estudiantes a que pudieran expresarse verbalmente y empezar a poner el cuerpo en juego en el desarrollo de adquisición de capacidades, habilidades y competencias como futuras “maestras jardineras” Aquí las actividades consistieron en realizar ejercicios de respiración y de enunciación vocal coordinada por los profes de teatro. Esto fue muy significativo ya que permitió al grupo comenzar a perder la vergüenza al hablar en voz alta en público, muchas estudiantes en ronda iban enunciando sonidos altibajos para ejercitar el dominio de la voz, la respiración y el cuerpo como soporte fundamental. Esta actividad sirvió para romper el hielo y la consigna final en esta instancia verso sobre la elaboración de la grabación de lectura expresiva de una leyenda o mito, donde se podían agregar sonidos y música para complementar el relato expresivo. Fue emotivo poder escucharse a sí mismas, Las conclusiones de las estudiantes para esta actividad fueron entre otras comenzar a aprender a respirar, la importancia de enriquecer el relato expresivo con música y sonidos para estimular la capacidad de escucha de sus alumnos, encontrar la cadencia en la lectura y el poder dar cuenta la importancia de perder el miedo a expresarse enfrente de sus compañeras o de un público e ir adquiriendo la habilidad práctica docente de leer expresivamente en voz alta, esta última es una competencia fundamental para la formación del futuro docente del nivel inicial.

Proyecto 2 “Lectura literaria de escritores puntanos en las aulas para la infancia”

Este segundo proyecto se apuntó a desarrollar, los juegos infantiles del ayer y del presente. Las rondas, las canciones, retahílas, adivinanzas, los tan tan, ritos y costumbres. Leyendas regionales. Leyendas urbanas. El cuento narrado. El cuento leído. El poder del cuento. Selección literaria puntana. El arte de contar cuentos. Preparación del narrador y del cuento a narrar. Lectura en voz alta. En este tramo de la experiencia, referido al canon literario de los autores puntanos y las leyendas urbanas propias de nuestra región, se les solicito a las estudiantes que desarrollaran una pequeña investigación sobre vida y obra de un autor puntano a elección y luego realizaran una presentación/socialización

para el resto del grupo. Se hizo hincapié en que las futuras profesoras fueran rescatando aquellos elementos literarios útiles para desarrollar la enseñanza en el nivel inicial, siempre teniendo en cuenta los objetivos a cumplir de acuerdo al diseño curricular jurisdiccional del nivel inicial de la provincia de san Luis.

Hubo variadas elecciones, sobre distintos autores de la región sanluiseña y sobre diversas leyendas urbanas. La actividad central estaba puesta en la presentación. Aquí la idea del equipo radica en la capacidad de las estudiantes de investigar sobre el canon literario y de seleccionar una forma de presentación de sus producciones. Es decir, relatando la historia de manera persuasiva, de lectura en voz alta con apoyaturas de imágenes o con relatos expresivos, bailando y cantando entre otras formas. En conclusión, de manera parcial y parafraseando a las alumnas, es todo un saber hacer la investigación sobre obras literarias, para luego adaptarlas y volcar parte de la obra y sus géneros a la enseñanza de contenidos curriculares, desarrollando capacidades y habilidades. Es decir, saber investigar y adaptar distintas obras literarias propias de autores de nuestro canon literario a la enseñanza en el nivel inicial.

Proyecto 3 “La Literatura en la escuela”

En esta última instancia se les brindó a las estudiantes herramientas teóricas para dar respuesta a la pregunta ¿Qué es un proyecto? Y poder elaborar el mismo, con vistas a la promoción de la literatura en la escuela y en la comunidad. En esta instancia las estudiantes produjeron en grupo diversos proyectos genuinos de su propia creación. Hubo trabajos referidos a las adaptaciones literarias de los clásicos. Proyectos literarios para fomentar la lectura en la comunidad. La articulación de la literatura con otras disciplinas artísticas para potenciar el acto educativo. Jornadas escolares de lectura. Bibliotecas móviles con la participación activa de los padres y madres para reforzar la idea de cultivar el acto de leer obras literarias en los niños y niñas del nivel inicial. Estas producciones tomaron carácter de trabajo final integrador y las alumnas presentaron cada proyecto de promoción de la literatura a libre elección, resultando un cierre con diversas presentaciones, como relatos, exposiciones, juegos y actos musicales entre otros.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

En síntesis, entre otras conclusiones debemos manifestar que este equipo de “literatura para niños” está conforme con el proceso logrado a partir de la conjugación de la literatura con otras disciplinas artísticas y educativas. Podemos decir de forma integral, que la enseñanza de la literatura para niños es un espacio que se enriquece de manera significativa cuando se trabaja de forma articulada con otras disciplinas artísticas con vistas a la aplicación en el campo de la práctica pedagógica o de la enseñanza en un nivel académico para la formación de profesores y canalizar la enseñanza de contenidos curriculares específicos. La literatura es un soporte pedagógico didáctico realmente variado, diverso e inagotable cuando se conjugan recursos literarios con la música, la actuación, el juego, la lectura expresiva, la narrativa en voz alta, la dramatización, el baile, el poner en valor el acervo cultural sobre el canon literario propio de una región. En fin, podemos agregar que la literatura para niños debe ser fundamental como espacio de aprendizaje en el proceso de formación de capacidades, habilidades y competencias de los futuros docentes del nivel inicial, ya que facilita un canal didáctico flexible para trabajar la enseñanza de distintos contenidos específicos, para la transmisión y construcción de conocimiento como tarea del maestro. Como hemos percibido a lo largo de esta experiencia pedagógica, las estudiantes se fueron enriqueciendo con el ejercicio de prácticas de enseñanza. Poder dar cuenta lo que significa un proyecto de promoción de la literatura y a su vez incorporar en enseñanza, transmisión y construcción de conocimientos desde los objetivos específicos del diseño curricular jurisdiccional del nivel inicial de la provincia de San Luis.

Puede resultar muy valioso articular la literatura para niños como plafón pedagógico para canalizar estrategias didácticas que guarden y velen por la enseñanza de valores, principios y contenidos propios del nivel inicial.

Pudimos comprobar que la literatura para niños se enriquece con procesos didácticos articulados con la música, el baile, la expresión corporal, la lectura entre otras habilidades propias del maestro aplicadas a la enseñanza en el nivel inicial, así aprender a bridar diversas maneras de sensibilizar y despertar el manejo de emociones, la inteligencia corporal en los niños, pero sobre todo el placer y el amor por la lectura de la literatura, ya

que toda obra literaria guarda una moraleja, o dicho de otra manera, se puede construir desde ella un mensaje de enseñanza para los niños y niñas, facilitando la transmisión de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales como parte de los objetivos básicos a desarrollar de acuerdo al diseño curricular en las prácticas educativas en el nivel inicial del sistema educativo en la provincia de San Luis.

Para finalizar queremos compartir con ustedes el siguiente link de enlace de google drive donde se encuentran los distintos trabajos y proyectos de promoción de la lectura elaborados por las estudiantes del profesorado.

<https://drive.google.com/drive/folders/1k2EAfLtMnQFyo-AoIpss4pEGtw0wmTCK>

BIBLIOGRAFIA

Nora Lía Sormani. Géneros y diversidad en la LIJ. La literatura como traductora de la experiencia cultural. Actas del II Congreso Nacional e internacional de LIJ. “Emergencias, divergencias y nuevas configuraciones” (Buenos Aires)

Vivante M. Delia (2006): Didáctica de la literatura. Ed. Magisterio pág. 5.

Gatica de Montiveros María Delia (1954): “Prólogo” en Poemas para niños y para mayores que sean como niños. San Luis.

Programa del espacio curricular “literatura para niños”, perteneciente al segundo año de la carrera profesorado universitario en educación inicial de la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Sede Justo Daract.

Diseño curricular jurisdiccional de jardín de infantes de la educación inicial. Resolución N° 250 –ME- 2019 Ministerio de Educación, San Luis 2019.

Recibido abril de 2020

Evaluated junio de 2020

^{vi} Prof. Wildner Sánchez, Nicolás. Universidad Nacional de Villa Mercedes. UNViMe. Escuela de Ciencias Sociales y educación. Sede Justo Daract nicolaswildnersanchez@gmail.com
mnwildner@unvime.edu.ar

Lic. Tropich, Roxana Elizabeth. Universidad Nacional de Villa Mercedes. UNViMe. Escuela de Ciencias Sociales y Educación. Sede Justo Daract. rtropich@yahoo.com.ar retropich@unvime.edu.ar

INCORPORACIÓN CO – CONSTRUCTIVA DE LAS TICs EN EL CUARTO AÑO EN LA ESPECIALIDAD FÍSICA-QUÍMICA.

Graciela Mamani Torres ; Beatriz Matos Ortega

Ms.C. Cristina Helen Yañez Medrano

RESUMEN Las TICs, en la actualidad representan herramientas que gestionan información y requieren el desarrollo de habilidades para su consolidación en los procesos formativos de la educación superior de formación co – constructiva, es decir entre el individuo - sociedad y viceversa; por lo que el presente estudio aborda la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) que se dan en el proceso enseñanza – aprendizaje en la especialidad Física – Química de la Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM) Simón Bolívar de Cororo. Se describen la valoración, aplicación, seguimiento y consolidación de aprendizajes relacionados a las TICs en los dos primeros años de formación profesional, a partir de la unificación del individuo y la sociedad como elementos interdependientes. Los resultados reflejan que docentes y estudiantes de la ESFM reconocen la incorporación de las TICs como indispensable en la formación profesional, así como las dificultades en cuanto a su manejo y aplicación por parte de los docentes de la ESFM en procesos de enseñanza – aprendizaje, lo que orienta al planteamiento de estrategias metodológicas co-constructivas para la incorporación de TICs en el cuarto año en la especialidad Física-Química.

PALABRAS CLAVE. TIC, Co-constructivo, Estrategia metodológica

SUMMARY ICTs currently represent tools that manage information and require the development of skills for their consolidation in the formative processes of higher education of co - constructive formation, that is, between the individual - society and vice versa; reason why this study addresses the incorporation of information and communication technologies (ICTs) that occur in the teaching-learning process in the Physics-Chemistry specialty of the Higher School of Teacher Training (ESFM) Simón Bolívar de Cororo . The assessment, application, monitoring and consolidation of learning related to ICTs in the first two years of professional training are described, based on the unification of the individual and society as interdependent elements. The results reflect that ESFM teachers and students recognize the incorporation of ICTs as essential in vocational training, as well as the difficulties regarding their management and application

by ESFM teachers in teaching-learning processes, what that guides the approach of co-constructive methodological strategies for the incorporation of ICTs in the fourth year in the Physics-Chemistry specialty.

KEYWORDS. ICT, Co-constructive, Methodological strategy

INTRODUCCIÓN

Respecto a las Tecnologías de la información y Comunicación (TICs) en el siglo XXI, se presentan como desafíos y tendencias propias del siglo, de ahí que una de ellas es la incorporación de las TICs en el ámbito educativo a nivel mundial como una necesidad al aporte y ayuda a los aprendizajes.

En Bolivia, desde el año 2009, se trabaja en programas de TIC, con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las tecnologías de información y comunicación para los estudiantes en diferentes ciclos y niveles.

“Si bien la implementación de una estrategia clara [...] dirigida al uso y aprovechamiento de las TICs en los procesos de aprendizaje desde el lado de los docentes ya comenzó, la incidencia en el plano de los estudiantes todavía se reduce a simples funciones de apoyo logístico” (cfr. pp. 417-430).

De lo anterior, las Escuelas Superiores de Formación de Maestros de Bolivia (ESFM) si bien son formadoras de profesionales de la educación; sus políticas de incorporación de las TICs en el desempeño docente, resultan insuficientes, situación que repercute en la formación profesional de los estudiantes. Al respecto un estudio realizado por la investigadora Acebedo (2016) en su propuesta pedagógica con relación a las TICs concluye que con la incidencia de una estrategia en relación a uso de las tecnologías de la información y comunicación, docentes y estudiantes se muestran más receptivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además señala, directivos, docentes dan relevancia a la incorporación de las TICs, encontrando una herramienta útil, oportuna para el desarrollo de habilidades personales, académicas y ciudadanas en los estudiantes.

Si se considera la importancia de las TICs en el proceso de formación de maestros, aportará a que estudiantes, así también docentes de la especialidad Física-Química desarrollen habilidades tecnológicas que les permitan utilizarlas a favor de la educación sea esta actual o futura, puesto que en lo práctico, si bien la escuela superior de formación

de maestros, ESFM de Cororo es encargada de desarrollar conocimientos sobre las TICs en los estudiantes, se advierte deficiencia en cuanto al uso de las mismas, por ejemplo; no aprenden como vincularlas a su proceso de enseñanza-aprendizaje, en consecuencia, les falta práctica adecuada a sus saberes con tecnologías de la información y comunicación que usan habitualmente.

En este sentido ampliar la comprensión de los contenidos que se imparten en la unidad de formación TIC y educación con el apoyo de las demás unidades de formación del cuarto año de la especialidad de Física-Química, puede hacer posible que usos y aplicaciones sobre las TICs se enriquezca mucho más para una comprensión de la praxis en el ámbito educativo.

Cabe considerar también, por otra parte, los beneficios sociales que trae el uso adecuado de las TICs en la formación profesional, por ejemplo, poder acceder a las tecnologías de la información y comunicación permite “generar espacios de aprendizajes flexibles [en cuanto a] romper las barreras de espacios y tiempos, [...] que a su vez presentan a los estudiantes la oportunidad de acceder a una educación superior de calidad” (Garzón, 2014, p. 105). Otro, “estimula la interactividad entre personas de distintos contextos geográficos, la innovación y el desarrollo asociativo de procesos cognitivos” (Calzadilla, 2002; Garzón, 2014)”.

En lo tecnológico, el uso de las TICs en la formación profesional de maestras/os, permitirá manejar, incorporar, herramientas tecnológicas partiendo principalmente de los que se usan habitualmente en el entorno o contexto geográfico, incrementando gradualmente el uso de las tecnologías de la información y comunicación que puedan existir en la ESFM de Cororo, de este modo motivar a las y los estudiantes cuando desempeñen la labor docente y hagan el correcto uso de las TICs en beneficio de la educación, permitiendo poner a la par aprendizajes de contenidos del área de Física-Química sin importar el lugar geográfico, es decir, rural, provincial o ciudad.

Es así que el presente estudio asume la perspectiva del co – constructivismo entendido como la unificación de dos posturas importantes como son la psicología sociocultural y el constructivismo, es de ir la unión indisoluble y recíproca de individuo y sociedad.

En razón a la problemática planteada y temática de investigación, el problema del presente estudio es:

¿Qué estrategias didácticas co-constructivas pueden proponerse para la incorporación de las TICs en las unidades de formación del cuarto año de la especialidad Física-Química, en correspondencia al avance tecnológico en el espacio educativo de formación de maestros y como apoyo a la unidad de formación TIC y Educación?, siendo el objeto de estudio el proceso de formación profesional de maestros, maestras en la especialidad Física-Química de la Escuela Superior de Formación de Maestros de Cororo, en la población de Cororo, provincia Yamparáez del departamento de Chuquisaca.

Es así que el objetivo general del presente estudio es proponer estrategias didácticas co-constructivas para la incorporación de TICs en las unidades de formación del cuarto año de la especialidad Física-Química, que permita la valoración, consolidación y la aplicación de las TICs tanto en su formación profesional como en ejercicio profesional por los estudiantes de la especialidad, para su posible ejecución por el director general de la ESFM Simón Bolívar de Cororo, teniendo como objetivos específicos:

- Analizar las unidades de formación TIC y Educación, y sus contenidos temáticos respectivamente.
- Describir el proceso enseñanza-aprendizaje con relación al uso de las TICs en la formación profesional de maestros de la especialidad Física-Química.
- Identificar los beneficios que poseerían los estudiantes de la especialidad Física-Química con el manejo de las TICs
- Determinar que usos de las TICs se necesita con predominio en las unidades de formación.

Materiales y métodos

El Diseño de la investigación responde a un enfoque cualicuantitativa o mixto porque la información es recopilada directamente en el área que es objeto de estudio, y se diagnosticaron datos de forma estadística y observacional directos de los procesos de la formación de maestros en la ESFM de Cororo, siendo de tipo descriptiva y propositiva.

Los métodos teóricos que orientaron el desarrollo del estudio fueron el análisis documental de diferentes documentos institucionales y el histórico lógico para conocer los antecedentes de las TIC en Educación Superior; los métodos empíricos utilizados fueron la observación que permitió la observación directa del objeto de estudio y como

técnica se utilizó la entrevista para conocer las percepciones de los docentes con respecto a aplicación de las TIC por los estudiantes de la ESFEM Cororo.

La población de estudio estuvo conformada por el total de docentes de la especialidad de física química (6 docentes), el total de estudiantes de la misma especialidad (15 estudiantes) y la autoridad de la institución.

Resultados

1. MANEJO DE HERRAMIENTAS TECNOLOGICAS (co – constructivismo- habilidades tecnológicas individuales – y otras herramientas que se utiliza en el contexto - social)

A partir de los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los docentes de la Carrera de Física - Química de la Escuela de Formación de Maestros ESFM, con respecto a las habilidades tecnológicas individuales desarrolladas por los docentes en relación a las herramientas tecnológicos, en ese sentido el: Nivel de manejo o conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) por los docentes como ser: pizarra acrílica, computador, proyector, cámara digital y otros que se mencionan en el gráfico durante el proceso de enseñanza aprendizaje permite la interacción entre el docente y el estudiante.

A pesar de estos resultados alentadores por el manejo y conocimiento de las tecnologías por parte de los docentes, en la observación de las clases presenciadas de la especialidad, a los docentes se les dificulta incorporarlos en procesos enseñanza-aprendizaje, por ende, en sus contenidos temáticos impartidos. Como señaló el director general “falta un poco más el uso de las tecnologías”, también “Falta el uso adecuado de las TICs en los procesos enseñanza-aprendizaje”.

Gráfico 1. Nivel de manejo o conocimiento de las siguientes tecnologías de la información y comunicación (TICs)

La educación se ha visto influenciado por la tecnología, la cual ha cambiado directamente la forma de interactuar, comunicar, estudiar e investigar (Pescador, 2014) así pues la tecnología se ha convertido en el motor central de oportunidades, que permiten la oportunidad de innovar en educación, donde los resultados obtenidos, producto de este impacto científico deberán buscar la solución a problemas sociales-educativos útiles para el desarrollo.

Según Hernández (2017), el uso de las TIC en la educación se ha convertido, cada vez más, en un elemento imprescindible en el entorno educativo. Este complemento, acompañado de herramientas tecnológicas ha de generar en la sociedad una realidad y presencia cada vez mayor, de tal forma que su extensión a estudiantes, docentes e instituciones educativas, generalizará la optimización de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el nivel de manejo o conocimiento de los estudiantes en relación a los programas TICs se puede apreciar:

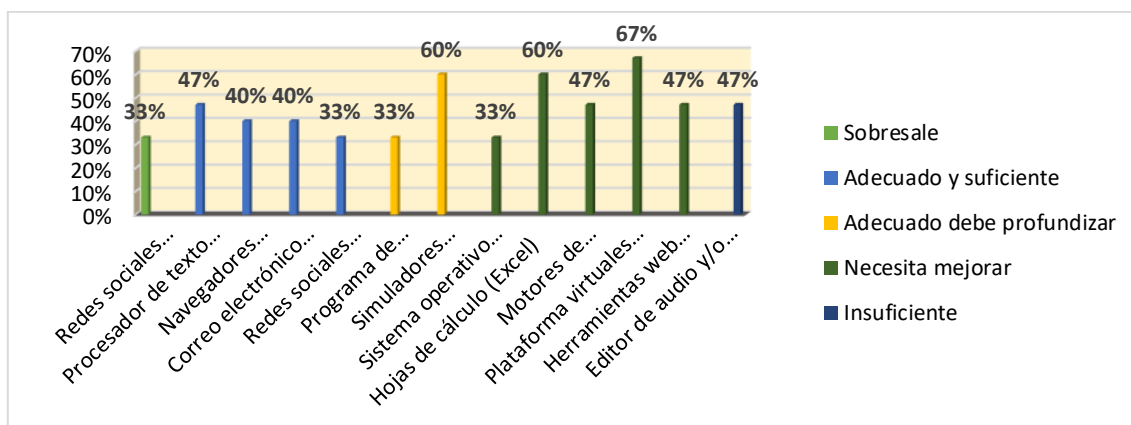


Gráfico **¡Error! solo el documento principal..** Nivel de manejo o conocimiento de los siguientes programas TICs

Por la teoría encontrada; “las TICs son facilitadoras de aprendizajes, de desarrollo de habilidades, como también de desarrollo de distintas formas de aprender, con estilos y ritmos diferentes dependiendo del sujeto” En este sentido, los porcentajes obtenidos muestran porcentajes bajos, en consecuencia, se puede deducir que más de la mitad de los estudiantes deben mejorar en cuanto al manejo de estos programas TICs pero además que los mismos deben ser aplicados para el aprendizaje de la Física – Química.

El desarrollo de habilidades tecnológicas, no propiamente fueron o son desarrolladas en la Educación Superior sino también en el sistema regular o por motivación del estudiante convirtiéndose en autodidacta de su aprendizaje, sin embargo, el uso de las TICs durante su proceso de formación requiere ser atendida y orientada por el docente de manera que motive al estudiante al uso de otras herramientas que se utiliza en el contexto – social y las adapte en su aprendizaje de la Física – Química, todo este proceso descrito responde al enfoque co-constructivista ya que establece la relación de interdependencia del docente – estudiante durante el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, es importante conocer en qué medida las TICs pueden favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Física-Química. La mitad de los docentes encuestados están totalmente de acuerdo en que las TICs pueden favorecer en; La planificación de trabajo (50%); Investigación de material pertinente (50%), la teoría encontrada destaca “desarrolla la habilidad de búsqueda y selección de información” (Díaz, *Loc. Cit.*); Divulgación de material propio (50%) y; Conocimiento de la especialidad a la par de otros contextos (50%).

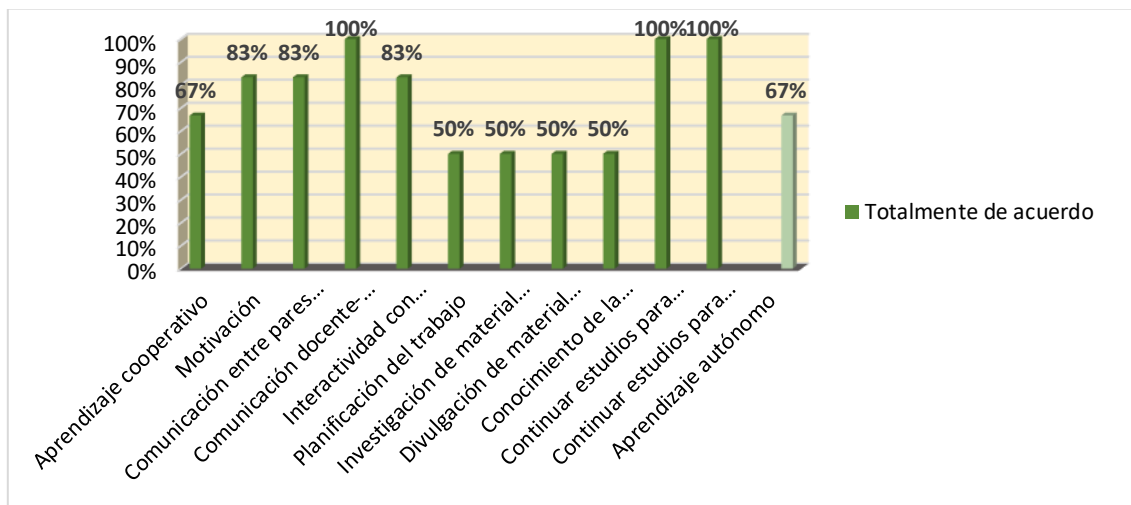


Gráfico 3 En qué medida las TICs pueden favorecer el proceso enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de Física-Química

En palabras de Díaz “permite que los estudiantes y docentes tengan acceso rápido a la información e intercambio de la misma” (Díaz, *Loc. Cit.*), claro está, información fundamentalmente de su área de conocimiento o especialidad. Adicionalmente coinciden los docentes que puede favorecer el Aprendizaje cooperativo (67%) en otras palabras

“facilita el aprendizaje en grupo y se desarrollan las habilidades sociales, mediante el intercambio de información” (Díaz, *Loc. Cit.*).

- Entonces a partir del enfoque co-constructivista el beneficio de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje, las TICs se constituye en un recurso tecnológico, un andamio que permite al docente utilizar para el desarrollo y fijación del contenido a través del uso de las diferentes herramientas tecnológicas; sin embargo, a pesar de reconocerlo aún es necesario continuar impulsando el desarrollo de habilidades tecnológicas en los docentes y estudiantes de manera que les permita aplicar estos recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje durante su ejercicio profesional.

1. ESTRATEGIAS QUE INCORPORACION LOS DOCENTES CON EL USO DE LAS TIC'S (desarrollo de estrategias metodológicas en el PEA)

A partir de las observaciones no participantes que se aplicó en dieciocho clases del cuarto año de la especialidad de Física-Química repartidas en tres observaciones a cada clase de diferentes asignaturas, con el objetivo de identificar el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de formación profesional. A continuación, se desglosa los resultados de este instrumento.

Tabla *¡Error! solo el documento principal..* Resultado: Listado de tecnologías de la información y comunicación en el aula

Ítems	Frecuencia	Porcentaje
Pizarra acrílica	13	72%
Pizarra digital	1	6%
Computadora de escritorio	3	17%
Computadora portátil (Laptop)	17	94%
Proyector multimedia (Data display)	14	78%
Internet	6	33%
Teléfono móvil (Celular)	9	50%
Televisor	2	11%
Memorias USB (Pendrive)	7	39%

Cámara de Vídeo	3	17%
Cámara fotográfica digital	3	17%
Videos	3	17%
Videos educativos	12	67%
Reproductor de videos (DVD)	6	33%
Material interactivo (permite la participación del estudiante)	10	56%
Otro	0	0%

Con los resultados sobre las tecnologías de la información y comunicación, entendidas como herramientas tecnológicas para la investigación (donde se contemplan la computadora, televisor, proyectores, entre otros) y para otros autores como recursos tecnológicos, permitirá guiar la propuesta de incorporación de las TICs de la investigación en cuanto conocer con que herramientas tecnológicas se cuenta en la especialidad de Física-Química y cómo se puede aprovechar en la formación profesional de los estudiantes.

El uso del data, el computador y la pizarra se constituye en herramientas tecnológicas dominan en su presencia para su uso en las diferentes asignaturas, como menciona Farfán que: A la hora de llevar adelante proyectos TIC en educación, los datos obtenidos son muy importantes, permitiendo el uso de las tecnologías de la información y comunicación por parte de los estudiantes en los procesos enseñanza-aprendizaje (Farfán, 2015).

Por otra parte, las tecnologías que se encuentran con un porcentaje medio a bajo son, videos educativos (67%), material interactivo (56%), Teléfonos móviles (50%), memorias USB (39%), reproductor de videos (33%). De manera similar, por los resultados obtenidos algunas tecnologías necesarias para la formación profesional presentan un porcentaje muy bajo, tal es el caso de pizarra digital (6%), televisor (11%), cámara de video (17%), cámara digital (17%)

Todas estas herramientas tecnológicas y otras que se puedan tener dentro del aula, integrándolas pueden ser útiles para el desarrollo de contenidos temáticos en las diferentes asignaturas. Otro, si bien existe internet (33%) en las aulas no se da el uso del mismo en

aulas, se debe al manejo mediante teléfonos móviles o celulares en su gran mayoría, este dato es resultado de la observación no participante es corroborado por el Director General de la institución, ya que una de sus respuestas fue “se está trabajando en la recuperación de este servicio [de internet] por parte de la institución”.

Tabla 2. **Resultado: Estrategias con el uso de la computadora**

Categoría: Estrategias con el uso de la computadora	Código	Frecuencia	Porcentaje
Inexistente	0	0	0%
Motivar	1	9	50%
Medio para comunicar información	2	6	33%
Apoyo explicaciones del docente	3	11	61%
Presentación de actividades	4	7	39%
Videoconferencia	5	0	0%
Mostrar videos	6	6	33%
Mostrar audios o sonidos	7	7	39%
Mostrar imágenes	8	6	33%
Programas interactivos o software de aplicación	9	2	11%
Mostrar presentaciones de diapositivas	10	12	67%

El uso de la computadora que se da como estrategia en la formación profesional de los estudiantes, por ende, en el proceso enseñanza-aprendizaje, en mayor medida es para mostrar presentaciones de diapositivas (67%), seguido de apoyo a explicaciones del docente (61%) y según los resultados obtenidos posiblemente se lo realiza para motivar (50%).

Sin embargo, los resultados tanto de la tabla como del gráfico, hacen notar que algunas estrategias con el uso de la computadora no son muy consideradas por los docentes de la especialidad, por ejemplo, para presentación de actividades (39%), utilización de programas interactivos o softwares de aplicación (11%). Así mismo, para comunicar información (33%), también como medio para realizar videoconferencias (0%), claro está estos últimos dos con el recurso de la internet.

Como señala la investigadora Gómez (2012) “Se habla de web social, porque, la web 2.0 es más bien una actitud, una forma de usar Internet [...]. Es más fácil de usar, solo hace falta conocimientos mínimos y un poco de intuición” (p. 55).

Siguiendo la investigación por Ponce (2016), el uso del video en educación en los últimos años se ha dado fuera del aula, como ejemplo los videos existentes en YouTube (plataforma virtual mundial donde se observan todo tipo de videos), señala la investigadora; la ventaja de los videos es el ahorro, simplicidad, conveniencia y tiempo que ofrece a los estudiantes, además mejora la comprensión y habilidades de resolución de problemas, resaltando adicionalmente que el proceso de aprendizaje es responsabilidad del estudiante (p. 34).

Entiéndase por material interactivo dentro el ámbito educativo; al conjunto de utensilios, objetos y aparatos que hacen más provechoso el proceso enseñanza-aprendizaje (Diccionario de ciencias de la educación, 2003, p. 1254). De manera similar; Kit o equipo pequeño para la realización de una actividad práctica, de una observación o experiencia simple (*Ídem*). En relación a lo mencionado, dentro las tecnologías de la información y comunicación y herramientas tecnológicas, se puede señalar los juegos y simulaciones; las cuales son dos tecnologías utilizadas en la formación para el trabajo [referido al proceso enseñanza-aprendizaje] que permiten reducir costos al utilizarse repetidamente, creando un entorno pertinente para los aprendizajes y, poder aprender de los errores cometidos (*cfr.* Cabero, citado en, Gámiz, 2009, p. 79), adicionalmente a través de internet se puede acceder a muchos recursos que permitan la interactividad de los estudiantes, claro está en integración con contenidos temáticos en desarrollo.

Conforme a lo mencionado y como muestran la tabla y gráfico arriba, el uso del material interactivo que se le da por los docentes como estrategia principal es para aumentar la participación de los estudiantes (72%), al igual que ejercitar habilidades (72%), infiriéndose de los resultados, con un libre descubrimiento (39%). Se puede deducir que al experimentar (6%) con estos materiales interactivos tropiezan con dificultades, los cuales talvez pueden mejorarse mediante una exploración guiada (17%) en los procesos de aprendizaje, obviamente reforzando estos indicadores.

Con respecto a los resultados obtenidos del cuestionario, tomado a los estudiantes del cuarto año de la especialidad Física-Química, con el objetivo de conocer su opinión sobre las estrategias que implementan los docentes de la especialidad con el uso de las tecnologías de la información y comunicación en procesos enseñanza-aprendizaje, y los programas TICs que se deben utilizar con más frecuencia en las diferentes asignaturas. Los resultados se presentan a continuación.

Tabla *¡Error! solo el documento principal..* Resultado: Estrategias que implementan los docentes con el uso de las TICs

Ítem	Opción	Cód.	Frec.	Porc.	Ítem	Opción	Cód.	Frec.	Porc.
Uso de la computadora	Siempre	5	6	40%	Uso de audio o sonido	Siempre	5	0	0%
	Casi Siempre	4	6	40%		Casi Siempre	4	5	33%
	Algunas veces	3	3	20%		Algunas veces	3	4	27%
	Casi nunca	2	0	0%		Casi nunca	2	6	40%
	Nunca	1	0	0%		Nunca	1	0	0%
Uso del proyector multimedia	Siempre	5	9	60%	Uso del video	Siempre	5	1	7%
	Casi Siempre	4	4	27%		Casi Siempre	4	6	40%
	Algunas veces	3	2	13%		Algunas veces	3	7	47%
	Casi nunca	2	0	0%		Casi nunca	2	0	0%
	Nunca	1	0	0%		Nunca	1	1	7%
Uso del internet	Siempre	5	4	27%	Uso del material interactivo	Siempre	5	5	33%
	Casi Siempre	4	6	40%		Casi Siempre	4	5	33%
	Algunas veces	3	3	20%		Algunas veces	3	4	27%

Casi nunca	2	0	0%	Casi nunca	2	0	0%
Nunca	1	2	13%	Nunca	1	1	7%

Los resultados de la tabla y gráfico indican que el proyector multimedia (60%) es la más utilizada por los docentes de la especialidad, seguido del uso de la computadora (40%) y en menor porcentaje el uso de material interactivo (33%), estas herramientas tecnológicas los docentes las utilizan *siempre*.

No obstante, los resultados también muestran que el uso de la computadora y uso de material interactivo se da *casi siempre*. Por otro lado, el uso de internet (40%), aunque su porcentaje es menos de la mitad, los docentes lo utilizan como estrategia en el desarrollo de contenidos, pero su uso es más a través del teléfono móvil, talvez debido a que la institución está en proceso de recuperación de este servicio para que beneficie a toda la ESFM, tal y como señaló el director general de la institución en la entrevista realizada a su persona.

Los resultados indican que las TICs son importantes en la formación profesional, en este sentido, proseguir con conocimientos y usos aprendidos sobre las tecnologías de la información y comunicación sería una fortaleza para los estudiantes, ya que valorar estas tecnologías podría conllevar a dinamizar los procesos enseñanza-aprendizaje de manera atractiva, permitiendo una mejor comunicación docente-estudiantes, cooperándose además entre pares en aprendizajes de la especialidad.

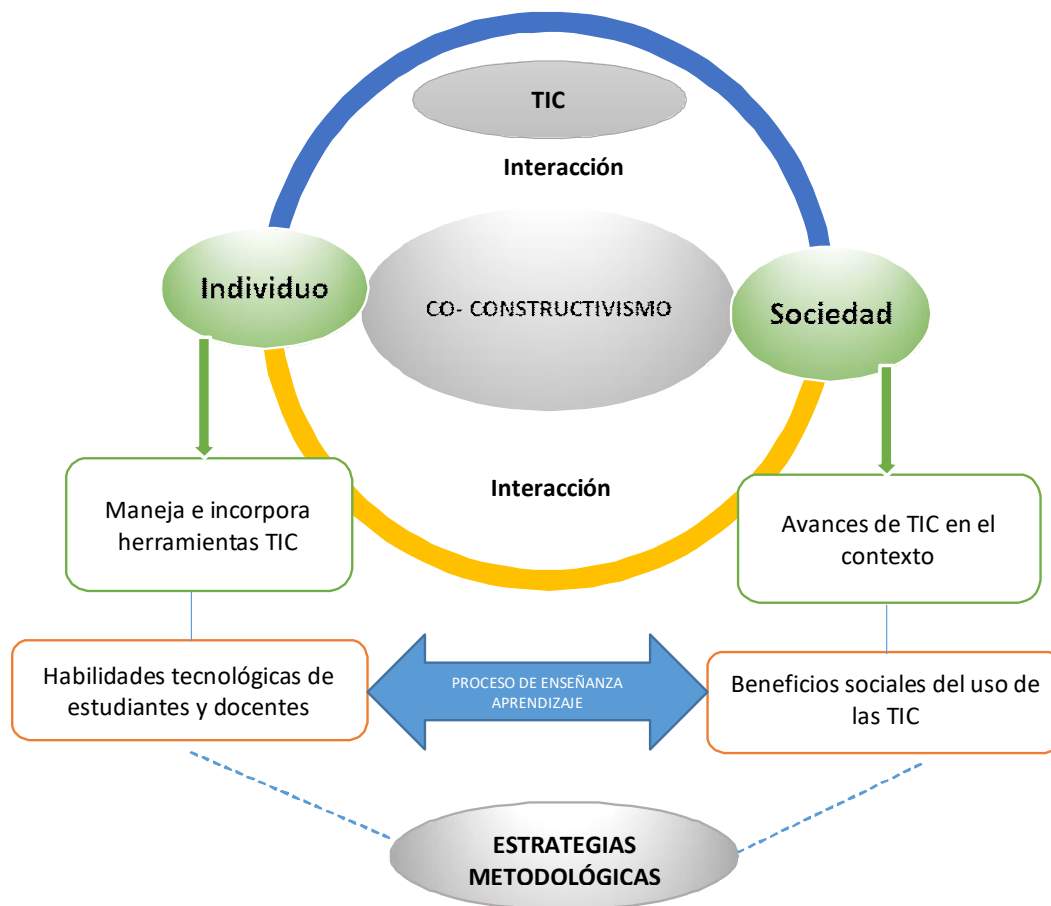
En cuanto a determinar que usos de las TICs se necesitan con predominio en las asignaturas del cuarto año de la especialidad Física-Química, una serie de reflexiones a los resultados obtenidos en las tablas; Nivel de manejo o conocimiento de las tecnologías de información y comunicación; Nivel de manejo o conocimiento de los programas TICs. Así como: Qué programas TICs se deben utilizar para desarrollar contenidos. El análisis de resultados y sus coincidencias infieren que:

- La computadora portátil es la que se debe usar con más frecuencia en el aula del cuarto año de formación profesional de Física-Química, con el uso de programas de Microsoft office, entre ellos Word, Power Point y Excel los cuales son los más

utilizados dentro el proceso enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo, los resultados muestran que los docentes poseen la fortaleza de manejar la computadora y los programas mencionados, en consecuencia, aprender sobre un manejo sobresaliente por parte de los estudiantes ha de ser útil en su formación profesional, asimismo la repercusión de su uso en función docente ha de ser valorable y propositivo.

- El proyector multimedia es señalado tanto por docentes como por estudiantes como un recurso tecnológico o herramienta tecnológica que no puede dejarse de lado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su uso, señalan los resultados, se darían para realizar explicaciones de usos de programas, ejemplo, Microsoft office, manejo de simuladores, manejo de navegadores, entre otros relacionados a las tecnologías de la información y comunicación, así mismo fomentar la participación de los estudiantes en la presentación y socialización de trabajos grupales e individuales.
- El internet; muestran los resultados que a pesar que los docentes tienen un uso manejo sobresaliente, los estudiantes del cuarto año presentan un uso adecuado pero que deben profundizar en una mayoría, lo cierto es que, según la teoría encontrada, las TICs son facilitadores de aprendizajes, de desarrollo de habilidades y destrezas, de distintas formas de aprender. De ahí que la internet no puede estar relegada a los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje y mucho menos en educación superior. Por otro lado, la internet está ligado al uso del correo electrónico, chats, uso de los motores de búsqueda, navegadores, así también a plataformas virtuales educativas, blogs y lo que concierne a la web 2.0. En relación con estas implicaciones y considerando la importancia del uso de internet y las aplicaciones que posee, se concluye también que los estudiantes en formación profesional deben poseer un manejo sobresaliente de esta tecnología de la información y comunicación que permita fortalecer sus aprendizajes, no olvidando que su uso sea replicado en función docente, así como en su formación permanente con búsqueda de material e información a la especialidad de Física-Química.

DISCUSION



El trabajo de investigación de las TICs asume el enfoque desde el co-constructivismo, que establece una interdependencia durante el proceso enseñanza aprendizaje con la aplicación de tecnologías de información y comunicación.

La presente discusión asume tres dimensiones de análisis que explican estructura, relaciones y propiedades del objeto de investigación “Las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Física Química de la ESFEM Mariscal Sucre”, descrito en su estado teórico, empírico e ideal. En cuanto a la estructura la investigación cuenta con parámetros y categorías de análisis definidos que a continuación se explican:

Los parámetros determinados son:

Según Marques (2007) las tres grandes razones para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación son “la innovación metodológica, la alfabetización digital y la productividad , a saber, el empleo de metodologías novedosas que faciliten la adquisición de los aprendizajes, evitando caer en la monotonía y huyendo de una concepción tradicional de la enseñanza, trabajar en aras de facilitar el manejo de las herramientas para la edición y creación de información usando las mismas y finalmente, utilizarlas para el desarrollo de actividades y edición de las producciones del alumnado “.

Por tanto, estas herramientas permiten poder mejorar las prácticas educativas, contribuyendo a la formación de los estudiantes de la Carrera de Física - Química, especialmente a la adquisición de las competencias propuestas en los títulos de los Maestros, conforme a las nuevas directrices marcadas en el Espacio de la Educación, siempre y cuando el empleo de las Tics vaya acompañado de un cambio conceptual y metodológico.

Las TICs, entendida desde Marcado (Marcado, 2019) de elementos tecnológicos, que aporta la informática para que sean utilizados por el ser humano, en aprovechamiento de los programas de computadora, los dispositivos electrónicos, así como de las tecnologías de la telecomunicación” (p. 122)

Según la Agencia para el Desarrollo de la Sociedad de la Información en Bolivia (citado por Crespo y Medinaceli, 2013), las TICs se definen como “aquellas tecnologías, que permiten transmitir, procesar y difundir información de manera instantánea y constituyen, por lo tanto, la base sobre la cual se construyen la sociedad de la información”

Entonces, se manejará en toda la investigación las TICs como: conjunto de elementos tecnológicos, entre las cuales se tiene la computadora y los diferentes programas que ofrece este para su almacenamiento, recuperación y proceso de información, así como aplicaciones informáticas dentro la internet, además se considerarán instrumentos y

dispositivos electrónicos como la televisión, teléfono celular, cámara digital, proyector de multimedia, entre otros similares, los cuales permitan transmitir, procesar y difundir información de manera instantánea.

Así mismo, la investigación considera a las TICs como facilitadora de aprendizajes, de desarrollo de habilidades, como también, desarrollo de distintas formas de aprender, con estilos y ritmos diferentes dependiendo del sujeto (docente-estudiante), empero, cabe señalar que en ningún momento las TICs se deben considerar como un fin.

El co- constructivismo

Las estrategias metodológicas

En cuanto a las relaciones se encontraron dos importantes:

La Tics con enfoque co-constructivismo

Las Tics y sus estrategias metodológicas

Finalmente, la última dimensión de análisis son las propiedades o regularidades observadas en la investigación.

- Presencia irrenunciable de las TICs en el PEA
- El entorno social determina el desarrollo de habilidades en los actores del proceso enseñanza aprendizaje.

Para el análisis se realizará una conceptualización del co-constructivismo y su relación con las TICs.

Jean Valsiner denomina Co-constructivismo a la unificación de dos teorías: el constructivismo y la psicología sociocultural, el objetivo indica, es ir al progreso entre individuo y sociedad, reflexiona: “la persona participa en lo social, la sociedad influye sobre la persona”.

Según el estudio de Pérez (2017) acerca del constructivismo, indica que es un término que se ha ido manejando en la actualidad con más importancia y con más énfasis en la

educación, también señala que distintos autores que aportaron al constructivismo tienen diferentes formas de entender el constructivismo, sin embargo, comparten la idea de que el conocimiento es un proceso de construcción de la persona, pero difieren en cómo construyen ese conocimiento, por lo que se habla de una forma individual o colectivo-social.

Como co-constructivismo es entendido como la relación de constructivismo y psicología sociocultural, o directamente constructivismo sociocultural, la teoría sobre la misma, la propone Vigotsky, al respecto Astudillo (2016) señala que dentro esta teoría “la actividad humana está mediada por artefactos o instrumentos culturales, los cuales han sido contruidos durante el curso de la historia humana” el individuo participa desde que nace, lo cual influye en su desarrollo (p.112), la autora cita nuevamente a Vigotsky el cual, se “refiere a los instrumentos que intermedian el crecimiento cultural, y por ende el aprendizaje, de una persona situada en un contexto específico” (Ídem), los mismos se clasifican en dos:

“Los instrumentos materiales están orientados externamente, destinados a ser usados para interactuar con la realidad física y provocar cambios en ella y que, además, tienen una influencia indirecta en los procesos psicológicos humanos. Los instrumentos psicológicos, por su parte, se orientan internamente y median entre los procesos psicológicos de los seres humanos para influir, primeramente, en los demás y, luego, en uno mismo (Hernández, 2011, citado en Astudillo, 2016, p. 112)”

En el ámbito educativo, desde el punto de vista enseñanza-aprendizaje, ésta concibe al estudiante como un ser motivado por su propio aprendizaje, un ser activo que interactúa con el ambiente para desarrollar capacidades y habilidades para comprender el mundo en el que vive; Entonces, el docente debe implementar las situaciones y oportunidades a través de un ambiente estimulante que le impulse a interactuar en él, es aquí donde intervienen los instrumentos culturales mencionados por Astudillo, los cuales pueden ser, computadoras, televisores, proyectores multimedia, reproductores de audio y video, dispositivos móviles, entre otros., por consiguiente, las tecnologías de la información y la comunicación brindan una variada gama de posibilidades, adicionalmente favorecen

formas de aprendizaje constructivista de colaboración y cooperación. A su vez, los instrumentos culturales sicológicos también intermedian este proceso de colaboración e interacción entre los actores de la educación (estudiantes, docentes), en este tipo de instrumentos se encuentran: las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, estrategias didácticas, entre otros.

Por otra parte, la teoría constructivista confirma que el proceso de aprendizaje es evolutivo, es decir, que va poco a poco y de acuerdo a las experiencias que van teniendo los seres humanos en cada etapa de desarrollo, y que se produce de una manera interna y personal, y que se va a consolidar con las relaciones que se establece la persona en los diferentes contextos en los que se desenvuelve, al respecto, el propósito central es construir y/o reconstruir conocimiento disciplinar, compartiendo, cotejando, ampliando, complementando y modificando los conocimientos individuales, para lo cual los estudiantes despliegan estrategias diversas. En este sentido, lo que se busca es la construcción de un conocimiento consensuado validado por el grupo o en grupo; sin embargo, estos encuentros satisfacen también otras necesidades individuales, también, otorgan un sentido de pertenencia y de identidad grupal y promover la constitución de redes de apoyo. (Núñez y Oyanedel, 2009, p. 53).

Referente al constructivismo y las TICs, El constructivismo ofrece un nuevo modelo para sustentar el uso de las TIC, en los procesos de formación, donde se cambia el papel y el lápiz y se pone como protagonista las aplicaciones de las nuevas tecnologías, como aporte a una nueva manera de aprender, esto permite al estudiante crear experiencias para su propio aprendizaje. El principal objetivo es poder brindarle al estudiante los elementos para nombrar, hablar, manejar e interpretar el mundo; dotar de saberes preparando para la vida y propiciando el desarrollo integral especialmente su capacidad de pensar (Fundación de educación superior, 2011, p. 8).

Por tanto, el enfoque constructivista plantea la interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante de tal forma que se pueda llegar a una síntesis consensuada y productiva para ambos. En ese sentido es importante revisar la metodología que se desprende de la concepción co-constructivista; la misma se apoya en diversos recursos y herramientas, entendidas como los aparatos y herramientas necesarios para llevar a cabo la enseñanza.

Al respecto, Ortiz (2015) indica que los recursos, se constituyen en un aspecto importante, aunque no decisivo, en el trabajo de enseñanza constructivista, es la presencia de estos elementos que son necesarios para llevar adelante, pero que no deben limitar la realización de la tarea. El docente debe ser lo suficientemente recursivo, de tal forma, que la falta de recursos no limite su accionar. Entre los recursos más usados están: los materiales (esferos, cartulinas, papelotes, etc.), los físicos (aulas, patios, etc.), los tecnológicos (proyectores, sistemas de amplificación, computadoras, etc.) y especialmente, los financieros. Finalmente, cuando ya se ha decidido y definido los aspectos señalados anteriormente, es importante, reflexionar y plantear la evaluación en la aplicación de los mismos durante el proceso enseñanza aprendizaje.

De ahí que la propuesta sugiere una serie de recursos tecnológicos que sirvan al docente para el desarrollo del aprendizaje, a través del uso de diferentes herramientas tecnológicas que servirán para el conocimiento del área y el desarrollo de habilidades propias del área como del manejo de la tecnología, de manera que a partir de este proceso el estudiante logre la construcción de su conocimiento.

Por otra parte, uno de los principales problemas es la rapidez con que avanza la tecnología y cada vez muchas aplicaciones se hacen más obsoletas dando paso a nuevas y mejores herramientas, esto se convierte en una desventaja para las nuevas formas de aprender y enseñaren este sentido las brechas de la educación de las áreas rurales y la educación de las áreas urbanas nos muestra que estamos indudablemente en situación de desigualdad de oportunidades. Para esto es importante considerar los problemas económicos, muchos se ven en la imposibilidad de tener acceso a internet, computadoras y/o celulares, estamos indudablemente en situación de desigualdad de oportunidades sobretodo de los estudiantes y docentes como parte de propuestas formativas virtuales

CONCLUSIONES

La presente propuesta toma como base la teoría de la conectividad de George Siemens, que se constituye en una teoría de aprendizaje para la era digital, se basa en las construcciones de conexiones como actividades de aprendizaje. Trata de explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos. La teoría de la conectividad plantea que el aprendizaje es la

formación de conexiones de una red, es decir crear conexiones con personas, conceptos, ideas, cosas diferentes como repositorios de información (por ejemplo: blogs, wikis, búsquedas webs, etc)

En ese sentido las bases conceptuales del conectivismo responden a las demandas de la educación del Siglo XXI signada por nuevas formas de comunicación basadas en sistemas telemáticos; ingentes volúmenes de información que se multiplican día a día; democratización de las TIC, procesos formativos a través de la web, entre otros factores propios de la transfiguración social que ha venido aparejada con la Sociedad del Conocimiento, la globalización y la internacionalización, entre otros factores. El conocimiento, por lo tanto, se encuentra en nodos interconectados que nos permiten aumentar cada vez más nuestro propio estado actual de conocimiento. (VII Congreso Virtual Iberoamericano de calidad en educación virtual y a distancia, 2017)

Entonces se puede decir que es una teoría que acopla muy bien con la realidad actual en la cual los estudiantes son considerados nativos digitales que están bombardeados a diario con una gran variedad de herramientas tecnológicas que surgen continuamente, el acceso a la tecnología propicia la interdependencia positiva, la interacción, la contribución individual y las habilidades personales y de grupo.

En ese sentido los recursos virtuales serán utilizados como nodos que se pueden conectar a otro nodo, como una organización, información, datos, sentimientos e imágenes; de esta manera a partir de los simuladores, los apps y los tutoriales se pretende crear nodos de conectividad en el estudiante de manera que el estudiante desarrolle el conocimiento y comprensión a través de la red personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Escudero, J. M. (1992) La integración escolar de las nuevas tecnologías de la información. España: Infodidac 21.
2. Duart, J. y Sangra, A. (comps.) (2000) Aprender en la virtualidad. España: Gedisa.
3. Duart, J. y Sangra, A (2000) “Formación universitaria por medio de la web: Un modelo integrador para el aprendizaje superior”. A: Duart.; Sangra, a. (comps.) Aprender en la virtualidad. Barcelona: Gedisa

-
4. Litwin, E. (2005) Tecnologías educativas en tiempos de internet. Argentina: Amorrortu editores.
 5. Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. España: Biblioteca del aula.
 6. SÁNCHEZ, J. (2001) Aprendizaje visible, Tecnología invisible. Santiago de Chile-Chile. Ediciones Dolmen.
 7. Davis, M. (2008) Semantic Wave 2008 Report, executive summary. Project10X's.
 8. Osuna, L (2005) , Diseño Instruccional de un programa de capacitación y Actualización en el uso educativo de las TIC dirigido a los docentes en la educación Básica, disponible en: ardilladigital.com/.../TICs/t4%20teorias/04%20teorias%20del%20aprendizaje%20y%20tics.pdf (Accesado el 13 de agosto de 2013)
 9. Ferrer S, (2009) Teorías del Aprendizaje y TICs, disponible en: <http://ardilladigital.com/documentos/tecnologia%20educativa/tics/t4%20teorias/04%20teorias%20del%20aprendizaje%20y%20tics.pdf> (Accesado 10 de agosto de 2013).
 10. Riveros V y Mendoza M, (2005) Bases Teóricas para el Uso de las TICs en Educación, disponible en: http://tic-apure2008.webcindario.com/TIC_VE3.pdf (Accesado el 04 de agosto de 2013)
 11. Bandura, A. (1986) Fundamentos sociales del pensamiento y la acción. A una teoría cognitivo social. México: Prentice-Hall.
 12. Bruner, J. (2000) Actos de significado Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
 13. **Ellis, Kathleen;** (2000) Perceived teacher confirmation: The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research*; 26(2), 264-291.
 14. **Cabero Almenara, Julio** (2006): Educación y Tecnología: Fundamentos Teóricos. Universitat Oberta de Catalunya.
 15. **Chomsky, N. A. (1959),** [A Review of Skinner's Verbal Behavior](#). XX
 16. **Jonassen, D.H.** Technology as cognitive tools: <http://itech1.coe.uga.edu/itforum/paper1/paper1.html>
 17. **Cognitive tools :** http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Cognitive_Tools

-
18. **Varela, Francisco J.** (1992); "[De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia human](#)
19. [Revista Digital de Tecnologías de la Información y Comunicación](#). Vol. 6, No. 2. [Semestre julio-diciembre de 2010](#). ISSN: 1870-7505
20. Skinner, B.F. (1979), **Contingencias de reforzamiento. Un análisis teórico**, Trillas México.
21. Cobo, C., (2009) “El Concepto de las Tecnologías de la Información Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento”, Disponible en: <http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer27-14-cobo.pdf> (Accesado el 15 de agosto 2013)
22. Figueroa, I., (2013) “Definición de Tecnologías de Información y Comunicación TIC” Publicado por: Ingrid Francis Figueroa Andrinis en Blogs el 24 Agosto, 2013, disponible en http://www.creadess.org/index.php?task=pdf&id=5733&option=com_myblog (Accesado el 24 de agosto de 2013)
23. Wiki Educa, (2009) “Que son las TIC”, Disponible en: http://wikieduca.wikia.com/wiki/%C2%BFQue_son_las_TIC%C2%B4s%3F (Accesado en fecha 10 de agosto 2013)
24. Belloch, C., (2013) Las TIC en las diferentes Modalidades de Enseñanza Aprendizaje-Tele formación. Unidad de Tecnología Educativa. Universidad de Valencia, Disponible en: <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA2.pdf> (Accesado el 23 de agosto 2013).
25. Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica. Mónica Pozo, Disponible en: <http://www.slideshare.net/Nancybastidas/fase-de-planificacion-4853523> (Accesado el 10 de septiembre de 2013).
26. Gonzales J. (2011) “III Congreso Escuela 2.0 Documento en línea. Disponible: <http://www.ite.Educación.es/es/al/-minuto/683-tic-y-formacion-del-profesorado> [consulta: 2003 enero 2]
27. Fuente: Trejo. R. (2010) Teorías del Aprendizaje y su Relación con las TIC Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Disponible en: <http://www.slideshare.net/willcho/teorias-del-aprendizaje-aplicadas-a-las-tics-4110778> (Accesado el 15 de agosto de 2013).
28. Concha, E. (2008) Ventajas y desventajas de las TIC en la Educación Superior y la Importancia de las TIC Disponible
- REVISTA DIGITAL DE HERMENÉUTICA, SUBJETIVIDAD, Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO. FCH-UNSL. SAN LUIS, ARGENTINA. AÑO 2, VOL.4 - JULIO DE 2020. ISSN 2683-7498

-
- en <http://ermelindaconcha.wordpress.com/2008/07/09/ventajas-y-desventajas-de-las-tics-del-uso-de-las-tics-en-la-educacion-superior-la-importancia-de-las-tics-en-la-educacion-superior/>
29. Zabaleta, D., (2012) Paralelo educación tradicional vs educación tradicional con tic Disponible en: <http://www.slideshare.net/dianazabaletaa/paralelo-educacion-tradicional-vs-educacion-tradidional-con-tic> (Accesado en fecha 24 de Agosto de 2013)
30. Delgado, S. (2003) E- learning. Análisis de plataformas gratuitas. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.uv.es/ticape/docs/sedelce/mem-sedelce.pdf>.
31. Para L.D. Bello (2007) "Las ventajas reconocidas del b-learning.
32. Contreras, C., (2008). Ventajas y desventajas del B learning, Disponible en: <http://blendedlearning1.blogspot.com/2008/10/ventajas-y-desventajas-de-b-learning.html> (Accesado el 14 de Agosto de 2013).
33. Márquez, P., (2011) Impacto de las TIC en Educación: Funciones y Limitaciones.
34. Trejo. R. (2010). Teorías del Aprendizaje y su Relación con las TIC.
35. Rodríguez, G. (2006) El E-Learning Como Medio Educativo y de Desarrollo Profesional Para las Organizaciones. Universidad Nacional Noreste Facultad de Ciencias Exactas Naturales y Agrimensura, Disponible en: <http://exa.unne.edu.ar/depar/areas/informatica/SistemasOperativos/Gisemono.pdf>
36. Moreno, J. (2013) ¿Cómo implementar el e-learning en los procesos de enseñanza aprendizaje, Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/recursos-online/1089-icomo-implementar-el-e-learning-en-los-procesos-de-ensenanza-aprendizaje>

^{vi} Ms.C. Graciela Mamani Torres Pedagoga, investigadora y docente de programas de posgrado Ms.C. Beatriz Matos Ortega Pedagoga, investigadora y docente de programas de posgrado Ms.C. Cristina Helen Yañez Medrano Psicóloga, Investigadora y docente de la carrera de Pedagogía ESFM SIMÓN BOLÍVAR DE CORORO helenyanez@hotmail.com

Recibido marzo de 2020

Evaluado junio de 2020



TERCERA SECCION

FILOSOFIA Y EDUCACION



APRENDIZAJE Y CUERPO: UNA MIRADA A LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LAS FUNCIONES SUPERIORES.

María Luz Echandía^{vi}

Resumen:

A menudo es posible escuchar hablar a los adultos, y particularmente a los maestros, acerca de niños y niñas derivados a neurólogos, psicomotricistas, psicopedagogos, y demás profesionales. En relación con lo anterior es que este artículo intenta poner de manifiesto las maneras en que los procesos de aprendizaje atraviesan el cuerpo para luego convertirse en funciones superiores y, a su vez, pone el foco en cómo la atención, en tanto proceso variable en cada sujeto, también se encuentra atravesada por las experiencias corporales. De ahí, se propone una reflexión de la educación tradicional, la verdadera integración de los estudiantes y el rol potencial que la práctica psicomotriz podría ofrecer en el proceso.

Palabras claves:

Psicomotricidad. Intervención psicomotriz. Educación. Infancia. Escuela. Educación tradicional. Sobrediagnóstico.

Abstract:

It is often possible to hear adults, and particularly teachers, talking about boys and girls referred to neurologists, psychomotricists, psycho-pedagogues, and other professionals. In relation to the above, this article tries to highlight the ways in which learning processes go through the body and then become higher functions, and, in turn, focuses on how attention, as a variable process in each person is also traversed by bodily experiences. That is why a reflection on traditional education, the true integration of students and the potential role that psychomotor practice could offer in the process is proposed in this paper.

Keywords:

Psychomotricity. Psychomotor intervention. Education. Childhood. School. Traditional education. Overdiagnosis.

Introducción:

Este texto alude a la importancia de la práctica psicomotriz, en el ámbito educativo desarrollando las capacidades sensitivas, perceptivas, representativas, comunicativas y expresivas, a partir de la interacción activa del cuerpo del niño con su entorno.

Resulta de vital importancia pensar y dar lugar a la intervención psicomotriz en el ámbito educativo, así como reconocer a los niños como protagonistas en un espacio donde su hacer psicomotor y el aprendizaje funcionen de forma conjunta. Esto garantizaría que los niños derivados al psicomotricista, neurólogo o psicopedagogo sin una patología de base y más bien por no adaptarse a la estructura que le exige el sistema educativo fueran integrados al mismo respetando sus singularidades.

María Montessori en *El descubrimiento del niño*, publicado en 1948, al observar métodos y estrategias educativas en un contexto pedagógico sostiene que es a partir de la cercanía explorativa del medio que la inteligencia aumenta aquellas ideas operativas sin las cuales su funcionamiento abstracto carecería de fundamento y precisión, exactitud e inspiración.

Cada vez que llega un niño a consulta derivado por situaciones similares, me detengo a preguntar: *¿Desde dónde es mirado ese niño? ¿Por qué razón ha sido derivado?*. El interrogante me lleva a pensar en los ya conocidos rótulos y estigmas que han pesado sobre los hombros de demasiados infantes al grito de: *¡No se adaptará a las normas del establecimiento!, ¡No se queda quieto!, ¡Molesta en clases!*

El cuerpo en el sistema o el sistema en el cuerpo.

Todas las frases mencionadas anteriormente condicionan, marcan y dejan huellas en los niños, y determinan así las maneras en las que son mirados aquellos niños que, lejos de ser observados por sus características singulares, son observados desde artificiosos y rigurosos estándares sociales según los cuales se establece que deberían quedarse quietos, escribir de determinada manera, complimentar ciertos aprendizajes, alcanzar ciertos niveles, entre otros. Todo esto y más sucede día a día en una educación donde la vivencialidad corporal no tiene lugar ni demasiada relevancia.

En ese sentido, en el contexto educativo resulta necesario nuestro lugar como psicomotricistas para poder vivenciar el movimiento, en el sentido de poner la mirada en observar, contemplar, acompañar y favorecer el desarrollo de los niños teniendo en cuenta que las experiencias vividas, durante la etapa de escolarización, constituirán los aspectos significativos en la vida de las personas. En razón de ello, urge una práctica que brinde herramientas facilitadoras del desarrollo psicomotor integral, en pos de posicionar a los niños como protagonistas capaces de accionar, resolver, descubrir, aprender, y aprehender.

De tal manera, lo central reside en el hecho de reconsiderar la mirada sobre la niñez, al favorecer la construcción del sentido de autonomía y el desarrollo de la identidad desde temprana edad y dar cuenta que las niñas y niños no son sujetos de reacción en un mundo adultocéntrico, sino que tienen una actividad que les es propia y les identifica: el juego. Partiendo de esta actividad autónoma, podremos desarrollar y hacer surgir estructuras y esquemas sensoriomotrices fundamentales para el desarrollo motriz y cognitivo, a la vez que será posible habilitar un espacio donde favorecer la maduración y el desarrollo integral y progresivo de las niñas y niños en sus primeros años.

Es en esta instancia que la psicomotricidad educativa y preventiva entra en escena, pues ésta dinámica favorece la vivencia en primera persona movilizada por la exploración, así como también es funcional al aprendizaje a partir de la vivencia y el registro corporal. El recorrido de las vivencias y posibilidades van desde el placer sensorio motriz hacia el juego simbólico y, por lo tanto, al pensamiento operatorio. En razón de ello, Mirtha Chokler (1999) en su escrito *Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier* nos dice que la acción transformadora requiere un rodeo por la vía del reaseguramiento profundo frente a la angustia de pérdida. Este rodeo es imprescindible para poner en marcha la reorganización de los afectos y del pensamiento.

Es decir que la práctica psicomotriz no se basa en que el niño aprenda una serie de ejercicios o conocimientos puntuales, sino que busca generar y habilitar un espacio para que el niño explore, descubra y por tanto el aprendizaje y la vivencia se den de forma conjunta, el niño no juega para aprender sino que aprende porque juega. En ese sentido, la práctica psicomotriz se lleva a cabo de manera grupal con una duración de cuarenta y cinco a sesenta minutos una vez por semana. Tiene una diagramación establecida en

momentos determinados y específicos, como un ritual de entrada, un espacio de descarga motriz, un encuadre específico, y el cierre y despedida de los niños, en los cuales los profesionales acompañan y favorecen la evolución del grupo y la maduración de cada niño a su ritmo en la construcción de su autonomía, el desarrollo y su identidad desde temprana edad.

Principalmente, se trata de habilitar un espacio donde cada niño pueda desarrollarse y madurar de manera integral y progresiva, ya que una vez ingresados al sistema educativo se enfrentan a una etapa en la cual el aprendizaje se vuelve, de alguna manera, el objetivo principal para el sistema educativo. En consecuencia, maestras y maestros se disponen a enseñarles a los niños y niñas en formación una cierta cantidad de contenidos, valores y sentidos pero... ¿qué sucede con el cuerpo de esos niños y niñas durante tal proceso?

Vayer (1985) sostiene que solamente el niño que domina el uso de su cuerpo es capaz de aprehender los elementos de su entorno y establecer relaciones entre ellos, es decir, desarrollar su inteligencia. En tal sentido, el trabajo educativo debe realizarse teniendo en cuenta el nivel de pensamiento de los alumnos y su maduración, ya que es durante la infancia que descubren su cuerpo y el movimiento, o sea, las principales vías para descubrir el mundo que los rodea y con ello las posibilidades de acción.

Asimismo, es de vital importancia entender desde qué lugar nos posicionamos al momento de pensar en un sujeto y su cuerpo. Levin (1991) hace referencia al cuerpo como receptáculo, parlante, erótico, instrumental, investido, discursivo y simbólico. Dentro de la mirada psicomotriz incluimos lo instrumental y lo cognitivo no como hechos aislados e independientes, sino como parte del decir corporal del sujeto. De los gestos el cuerpo se construye y constituye en relación con otros, una relación que se encuentra habilitada a través del toque, la caricia, la mirada, siendo el movimiento el factor de desarrollo y expresión del individuo en relación con su entorno.

De esa manera, las inscripciones corporales en el lenguaje quedarán grabadas en lo inconsciente y determinarán al sujeto, dado que son parte del decir corporal de un sujeto y la singular forma de ser y estar en mundo (Levin, 1991). Es por esta razón que el cuerpo es legible: tanto las posturas como el tono muscular y los gestos pueden decodificarse

comunicativamente. El cuerpo es fonológico, y el que habla es el sujeto a través de su corporalidad a partir de las variaciones tónicas, movimiento, gestos, el esquema corporal, entre otros. De allí que la Psicomotricidad realiza una lectura simbólica del decir corporal de un sujeto, que se mira y se dice. Al respecto, Aucouturier (1985) introduce el concepto de expresividad psicomotriz comprendiendo a esta como

(...) la manera de ser y de estar, original y privilegiada del niño en el mundo. Puede afirmarse que la expresividad psicomotriz actualiza una vivencia lejana cuyo sentido puede ser captado gracias a las variaciones más diversas de su relación tónico-emocional con las personas, con el espacio y con los objetos. (1985, p. 22).

De esta conceptualización se desprende la necesidad de hablar de manifestaciones psicomotrices, ya que intentamos darle una mirada global al cuerpo del sujeto y considerarlo como una vía de expresión y comunicación por y para otro, a la vez que representa la vía que tiene el psicomotricista para mirar el saber del cuerpo de cada niño y niña. Las manifestaciones son la expresividad de las emociones, la conformación de la postura y la organización del cuerpo, la combinación de la mirada y la visión en procesos de comunicación y aprendizaje, la gesta de las capacidades de atención y escucha, y el desarrollo de gestuales. En definitiva, la existencia de estas manifestaciones es la prueba de la existencia corporal, soporte de la expresión y la comunicación.

La integración y la articulación de estas manifestaciones psicomotrices tiene su lugar en el *cuerpo*, son el cuerpo, cuerpo presente en la comunicación con los otros y con el medio, cuerpo como lugar de los aprendizajes, en un permanente intercambio de situaciones que recibe del afuera, que asimila y acomoda y luego expresa en sus producciones como gestos, actitudes, posturas y simbolización.

Para la adquisición de todo ello, los niños y niñas deben ser capaces de explorar, analizar, reflexionar, observar y de acuerdo a sus capacidades caminará hacia el descubrimiento de sus necesidades, partiendo de una disponibilidad corporal y psíquica y de las vivencias impulsivo-emocional del movimiento, de la postura, el equilibrio, la respiración y el medio (el espacio, el tiempo y los otros).

Todos esos aspectos podrán ayudarle a su desarrollo evolutivo, en donde encontrará sus límites en el juego, demostrará sentimientos y emociones y podrá identificar las diferencias entre él y los otros, ya que, tal como se ha establecido a lo largo de este artículo, los sujetos no son iguales y cada uno tiene su propio ritmo de desarrollo, el cual depende de la maduración del sistema nervioso y del medio ambiente, facilitador de experiencias significativas.

Todo esto comprendido y asociado a las estructuras educativas actuales nos lleva a repensar cuál es el lugar del sujeto dentro del ámbito educativo actual nos invita a reflexionar y deja abierto el cuestionamiento acerca de cómo es mirado, registrado y percibido por los adultos, que al ver un niño que sale de los estándares deducen que lo secunda una patología ,y por tanto es derivado a neurólogos, psicopedagogos, psicomotricistas, teniendo en cuenta que el aprendizaje, es primero en el cuerpo para luego ser función superior, vamos desde el placer de actuar al placer de pensar. Tal como sostiene Harriague (2010) “Tener en cuenta a la educación psicomotriz en la escuela sería necesario por su rol en la prevención de dificultades y fracasos, brindando su aporte desde una educación integral y totalizadora del sujeto” (p.5). En adhesión y en calidad de cierre, considero oportuno remitirnos a las palabras de Aucouturier (1985) cuando sostiene que la práctica de la psicomotricidad en la escuela y como prevención acompaña las actividades lúdicas del niño y funciona, además, como un itinerario de maduración que favorece el paso del placer de actuar al placer de pensar y permite al niño asegurarse frente a las angustias.

Bibliografía.

Aucouturier, B. Darrault, I. Empinet, J.L. (1985) La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia. Barcelona: Científico-Médica.

Chokler, M. (1999) Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier. Buenos Aires: Fundari.

Harriague, C. (2010) Cuerpo lugar “de”, en continua adaptación “para”. Artículo publicado en “CUERPO. Psm”. ISSN:1851-9105.

Levin, E. (1991) la clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Montessori, M. (1948) El descubrimiento del niño. México: Editorial Diana.

Vayer, P. (1985): El niño frente al mundo. Barcelona: Científico-Médica.

Recibido abril de 2020

Evaluado julio de 2020

GUYOT, Violeta^{vi}; FIEZZI, Nora^{vi}

Resumen. En el presente trabajo nos proponemos reflexionar en torno a la relación entre las prácticas de conocimiento y filosofía de la educación en tanto disciplina a ser enseñada en la Carrera de licenciatura y Profesorado en Ciencias de Educación. Pensarla en términos de prácticas del conocimiento nos posiciona fuera de la clásica relación docente que enseña-alumno que aprende para posicionarnos en otro lugar. Nos proponemos que a partir de la figura de Seminario realizar un trabajo que implique al sujeto consigo mismo en relación al conocimiento para que pueda producir una verdadera transmutación axiológica al convertirse en un sujeto activo en relación a sus propias necesidades intelectuales. Las exigencias que nos impone la sociedad de mercado hacen que los tiempos sean cada vez más vertiginosos, pero sostenemos que es posible escapar del tiempo cronos para instalarnos en un tiempo otro, donde el sujeto pueda detenerse a pensar, a reflexionar y a producir conocimiento.

Palabras clave: filosofía, educación, practicas del conocimiento

Summary. In this work we propose to reflect on the relationship between the practices of knowledge and philosophy of education as a discipline to be taught in the Bachelor's Degree and Teaching Sciences in Education. Thinking about it in terms of knowledge practices positions us outside of the classic teaching-student-learning relationship that positions us elsewhere. We propose that starting from the figure of a Seminar, carry out a work that involves the subject with himself in relation to knowledge so that he can produce a true axiological transmutation by becoming an active subject in relation to his own intellectual needs. The demands that the market society imposes on us make the times more vertiginous, but we maintain that it is possible to escape from chronic time to settle in another time, where the subject can stop to think, reflect and produce knowledge.

Key words: philosophy, education, knowledge practices

Desarrollo

La filosofía de la educación que nos proponemos en este trabajo pretende pensar el lugar del sujeto de la educación en la sociedad contemporánea, teniendo presente que se trata de un sujeto inmerso en esas profundas crisis pero también nos proponemos pensar la posibilidad de encontrar tiempos fuera del tiempo que rige la vida cotidiana para la escucha propia y del otro, para la construcción de un presente y un futuro que nos vinculen

con los grandes valores de la paz, la solidaridad, la justicia social, la libertad y el respeto.
REVISTA DIGITAL DE HERMENÉUTICA, SUBJETIVIDAD, Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO. FCH-
UNSL. SAN LUIS, ARGENTINA. AÑO 2, VOL.4 - JULIO DE 2020. ISSN 2683-7498

Uno de los principales desafíos que tenemos como educadores es encontrar nuevas formas de vincularnos con nuestros alumnos y con el conocimiento haciendo de ese espacio un lugar de aprendizaje, de compromiso subjetivo sin la urgencia que nos impone el sistema, sino generando un espacio donde los sujetos que aprenden sean activos en la construcción del conocimiento.

La categoría de prácticas del conocimiento^{vi} que proponemos para llevar adelante nuestra tarea docente provoca una revuelta filosófica, epistemológica y pedagógica en tanto nos señala un camino por donde transitar hacia modos de emprender la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo que no se trata de la mera adquisición y trasmisión de contenidos abstractos y desarticulados sino que se trata de procesos de subjetivación y por lo mismo subjetivadores, desde y a partir de los cuales el sujeto piensa, comprende el mundo y actúa.

Entendemos por *práctica de conocimiento* un renovado vínculo entre el conocimiento y el que conoce, como una práctica de subjetivación, ya que ese conocimiento es o debería ser una experiencia, en el sentido foucaultiano del término, del cual el sujeto sale transformado en su estatuto de sujeto, y por una operación recursiva en tanto el conocimiento puede volver sobre sí para efectuar los ajustes o transformaciones necesarios. Este concepto de práctica del conocimiento pone en juego no solo el conocimiento en su aspecto epistemológico sino en la recuperación del sujeto en tanto sí mismo para la inflexión de una línea de poder-saber que pueda modificar sus posiciones en relación a la práctica, al poder, a la verdad, al saber.

Sostiene Guyot que es posible determinar la existencia de tres tipos de prácticas: prácticas docentes, investigativas y/o profesionales como prácticas del conocimiento, entendiendo por tal un renovado vínculo entre el conocimiento y el que conoce, como una práctica de subjetivación.

En el micro espacio de aula donde se realiza esta práctica de la enseñanza de la filosofía de la educación intentamos promover la figura del *Seminario*, entablando una relación diferente entre los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden, a través de técnicas y tecnológicas que posibilitan procesos subjetivadores, se trata de una práctica de conocimiento al tiempo que una experiencia de sí. A partir de la lectura de los textos, la elaboración de un escrito académico, argumentativo y la defensa oral del mismo, cada uno va organizando su propio saber, un saber que le permite tomar la palabra, su propia palabra subjetivada. No se trata de decir cualquier cosa sino de hacer una aproximación

crítica tanto a los conocimientos como a sí mismo en un compromiso acerca de la normatividad acordada en un nuevo “contrato pedagógico” condicionado por el ejercicio de la libertad.

Arturo Roig, sin ser estrictamente un filósofo de la educación, nos propone la figura del filósofo pedagogo, considerando que la pedagogía está profundamente entrelazada con la filosofía, sin la cual perdería su carácter crítico, reflexivo, pensando el acto de educar como una instancia de construcción de cultura y de uno mismo. En sus propias palabras dice, *El filósofo pedagogo, cuando lo es, logra una maravillosa conjunción entre el pensar y el actuar. Si uno crea obra y a la vez la enseña, y si esa obra se orienta a abrir alternativas para apropiarse del contexto y crear y recrear la propia cultura, lo más coherente es que la pedagogía basada en aquella se oriente a ofrecer el espacio y el ambiente para que el aprendizaje sea construcción de cultura y de uno mismo.* (En Roig: 1998:12)

Esta relación pedagógica a la que se refiere Arturo Roig no se trata solamente del vínculo entre dos sujetos sino también en relación al aprendizaje entendido como un acto crítico y creador, que se da entre dos sujetos que aprenden en un espacio otro, privilegiando la calidad del encuentro pedagógico más que la cantidad de contenidos que se transmiten, alejados de lo meramente técnico y más cerca de lo propiamente subjetivo, de aquello que seguirá resonando en la mente de quienes se entregan a este acto de enseñar y aprender.

Dentro de esa línea de pensamiento pedagógico que propone Roig, resulta particularmente interesante su apuesta hacia una pedagogía universitaria, lo cual no impide extender sus consideraciones a la educación en general, que sea superadora de algunos prejuicios que la asechan, entre los que distingue el prejuicio cronológico, que tiende a constreñir a la pedagogía a su raíz etimológica, reduciéndola a ciencia del niño o del adolescente como único propósito; el prejuicio académico, dirigido a quienes piensan que con el sólo hecho de ser docentes y conocer de su disciplina, no se necesita de una pedagogía que los invite a pensar-se como sujetos educadores que se dirigen a otro que está en proceso de formación, lo que implica, tomando la cita anterior, entender el acto de aprender como una construcción cultural y de uno mismo. El tercer punto que señala Roig es el prejuicio antipedagógico que deriva de la desconfianza y rechazo del que ha sido objeto la pedagogía. Este último prejuicio refiere a ese tipo de pedagogía que ha quedado reducida a una mera técnica de enseñanza, desvinculada del sujeto que tiene en

frente y reduciéndolo a un saber meramente técnico y empírico. Sostiene que si la pedagogía no puede ser pensada sin la filosofía, hay que preguntarse siempre desde qué opción epistemológica y filosófica la estamos pensando.

Si bien Arturo Roig hace referencia a la pedagogía universitaria, entendemos que por la profundidad del planteo se puede hacer extensivo a la problemática pedagógica en general, más allá de la universitaria en particular sobre la que puntualmente reflexiona en este texto. Siguiendo en esta línea de análisis entonces, nuestro autor propone, una vez superados los prejuicios a los que aludíamos anteriormente – cronológico, académico y antipedagógico- pensar una pedagogía universitaria a la que define como aquella que podría ser entendida como *la conducción de un acto creador respecto de un campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo*. (Roig: 1998: 19). Ya no se trata de la antigua definición que entendía la enseñanza como uno que enseña a otro que aprende, sino que partimos de la base de que la educación es un acto creador entre dos sujetos, sujeto que enseña y sujeto que aprende, con diferentes grados de experiencia respecto de la posesión del objeto de estudio.

Proponemos establecer un diálogo entre un maestro y un alumno, en un tiempo^{vi} otro, un tiempo *aiôn*, es decir un tiempo subjetivo, tiempo de la vida, también *kairós*, en el sentido de la ocasión propicia, la oportunidad, única e irrepetible, fuera del tiempo *Chronos*, (Kohan: 2004) que habla de un tiempo determinado, que cuadricula y segmenta los espacios, los tiempos, los sujetos, la educación.

Un interesante análisis realiza Byung Chul Han (2015) en *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico en el arte de demorarse*. Reflexiona allí acerca de la atomización del tiempo y la consecuente discontinuidad que se produce ocasionando la falta de atención de forma prolongada en las cosas. Sostiene que se produce una aceleración cada vez más histérica de la sucesión de los acontecimientos o fragmentos que se extiende a todos los ámbitos de la vida (2015:37). Como resultado de este modo de vida acelerado se desmoronan las estructuras sociales que eran garantes de la continuidad y la duración, con el agravante que las prácticas sociales tales como las promesas, la fidelidad y el compromiso pierden importancia como fundadoras de relaciones genuinas y duraderas.

El tiempo comienza a tener aroma, dice, cuando adquiere una duración, cuando cobra una tensión narrativa o una tensión profunda, cuando gana en profundidad y amplitud, en espacio (2015: 38). Si la vida transcurre de prisa, sin hallar sostén y engarce,

los acontecimientos se suceden unos a otros sin que ninguno de ellos se convierta en experiencia de vida. La gente, sostiene, *ya no es capaz de demorarse*, vive rápido y acumula experiencias pensando que de esa manera vive más. La característica de la vida actual es la prisa, el ajetreo, la inquietud (no en el sentido que la vivían los antiguos) la angustia. El hombre hoy no sabe pasear ni disfrutar; de la misma manera que se suceden las imágenes en el televisor, se suceden en la vida hoy. Para explicar esa prisa del tiempo toma la imagen del ferrocarril que usa Proust^{vi} para ejemplificar ese suceder que mata cualquier contemplación.

Sostiene que el olfato es un órgano del recuerdo y del despertar sin desconocer que también la memoria involuntaria se despierta con el sonido o con la vista, pero subraya que el recuerdo desatado por el olor y el sabor, remite a un aroma del tiempo especialmente intenso en tanto que los aromas y los olores se entregan por completo al pasado. *Una impalpable gotita de te es tan extensa que soporta el edificio enorme del recuerdo* (2015:71). *Donde hay aroma hay recogimiento*. ¿Y por qué el aroma no se compara con ningún otro sentido? Porque a través de ella podemos llegar a un tiempo otro, tan lejano como intenso y despertar en nosotros una serie indefinida de recuerdos y sensaciones, porque los aromas no se suceden con la velocidad de las imágenes. Esta época de prisas no tiene aroma porque no tiene duración. *El aroma es lento*. Solo cuando uno se detiene a contemplar, las cosas revelan otros significados. *Una sociedad regida por los aromas seguramente no desarrollaría ninguna propensión al cambio y a la aceleración*. Se alimentaría del recuerdo y la memoria, de la lentitud y la perdurabilidad. Pero en cambio, la época de las prisas es un tiempo de visión televisiva, donde las escenas se suceden rápidamente. Los grandes logros culturales de la humanidad, como lo es la filosofía, dice, no hubieran sido posibles sin una atención profunda y contemplativa y esa vida contemplativa presupone una particular pedagogía del mirar, lo que significa *acostumbrar al ojo a mirar con calma y con paciencia, a dejar que las cosas se acerquen al ojo*, (Byung Chul Han: 2016:28) en definitiva, educar al ojo para una mirada larga, pausada y contemplativa.

La filosofía de la educación tiene frente a sí la inmensa tarea de volver a pensar los fundamentos de algunas legitimidades que se fueron asentando con el correr de los tiempos en detrimento de otras configuraciones subjetivas, más vinculadas al sujeto. Roig sostiene que la filosofía debe convertirse en medio e instrumento de los sujetos para cambiar las estructuras políticas y sociales. El filosofar debe nacer de los

problemas del hombre, de la cultura, de la política y del desarrollo social. Esto es lo que interpela al hombre y los incita al develamiento de lo que es y ha sido, su pasado, su historia, instancias necesarias para que sea posible emprender el camino del filosofar propio, resignificando *ese legado que no lo podemos soslayar, sino antes bien, rescatar en su justo valor*. (Roig: 1981:29). La recepción del legado nos permite construir un nosotros, rescatando la herencia en su justa medida, no adaptándola acríticamente sino resignificándola en la triple dimensión filosófica, epistemológica y pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

- BYUNG CHUL HAN El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. Herder Editorial, España, 2015.
-----La sociedad del cansancio. Herder Editorial, España, 2016
- FOUCAULT, M. Ética, Estética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III. Paidós Básica, Barcelona, 1999.
- GUYOT, V. Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad. Lugar Editorial, Buenos Aires, 2011.
- GUYOT, V. FIEZZI, N. (Comps.) Filosofía y Universidad, Editorial Dunken, Buenos Aires, 2017.
- KOHAN, W. Lugares da Infância: filosofía, DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2004.
- ROIG, A. La Universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa. Universidad Nacional de Cuyo, EDIUNC, Mendoza, 1998.
- Filósofa, Profesora Emérita de la UNSL.
- ^{vi} Pedagoga. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Asociada en la FCH de la UNSL.

Recibido, marzo de 2020

Evaluado junio de 2020

**LA FILOSOFÍA DE GILLES DELEUZE:
¿UNA ONTOLOGÍA SIN SUJETO? DERIVAS DE SU TRATAMIENTO
Y RECEPCIÓN.**

Julio Andres Nuñez^{vi}

Resumen. Es ineludible advertir la relación entre el modo en que cada filósofo concibe ontológicamente al sujeto y la manera en que comprende lo político. Muchos plantean que la ontología de Gilles Deleuze legitimaría el capitalismo actual, dado que brindaría elementos teóricos a un sistema de mercado que devino tan inmanente como su ontología rizomática; según estas perspectivas, se trataría de una filosofía que no admitiría un sujeto activo capaz de concebir resistencia alguna a las lógicas capitalista y, en el mismo sentido, se trataría de un pensamiento fundamentalmente anti-Estatista. Consideramos que esa lectura de su obra, responde a cierto contexto en el que fue recepcionada; por lo cual, en este trabajo creemos que, a partir de una valoración de las segmentariedades molares-contemplativas, así como de una restitución del lugar del hábito como tiempo del presente, podemos hallar en la ontología deleuziana nociones que nos permiten pensar un sujeto múltiple, pero activo, capaz de resistir a las lógicas del mercado que de ningún modo repelen al concepto de Estado, sino que más bien brindan elementos para pensarlo como sujeto pluralista.

Palabras claves: Sujeto-Ontología-Estado-Contemplación-Acontecimiento.

Summary. It is inescapable to notice the relationship between the way in which each philosopher conceives the subject ontologically and the way in which he understands the political. Many argue that Gilles Deleuze's ontology would legitimize current capitalism, since it would provide theoretical elements to a market system that became as immanent as its rhizomatic ontology; According to these perspectives, it would be a philosophy that would not admit an active subject capable of conceiving any resistance to capitalist logic and, in the same sense, it would be fundamentally anti-statist thought. We consider that this reading of his work responds to a certain context in which it was received; For this reason, in this work we believe that, from an assessment of the molar-contemplative segmentaries, as well as from a restitution of the place of habit as present time, we can find in the Deleuzian ontology notions that allow us to think of a multiple subject, but active, capable of resisting market logics that in no way repel the concept of the State, but rather provide elements to think about it as a pluralistic subject.

Introducción.

Gilles Deleuze: ontología, sujeto y Estado.

No podemos desconocer la relación existente entre la forma en que cada autor concibe al sujeto, por un lado, y su comprensión de lo político, por el otro. Por ejemplo, no se extraen las mismas consecuencias políticas de pensar al sujeto como el resultado de un proceso dialéctico, tal como lo entiende Hegel^{vi}, que considerarlo como la expresión de subjetivaciones de prácticas discursivas, no discursivas y de relaciones de poder, como lo sostiene Foucault, así como tampoco es lo mismo concebirlo como el producto de un deseo/falta como lo entiende Lacan^{vi} que considerarlo como el ente preeminente al cual se devela el ser, como lo plantea Heidegger^{vi}. El modo en que cada uno comprende ontológicamente al sujeto tiene profundas consecuencias en su manera de concebir lo político. Por esta razón, consideramos necesario reconstruir ciertos aspectos de la ontología de Gilles Deleuze, partiendo del supuesto de que en ella podemos hallar elementos teóricos que nos permitan pensar un sujeto múltiple, pero activo y, contrariamente a lo planteado por sus críticos, capaz de resistirse a la lógica hegemónica del mercado. Asimismo, entendemos que, aunque cierto periodo de la obra deleuziana, especialmente aquel correspondiente al *Anti-Edipo* y a *Mil Mesetas*, donde Deleuze se muestra profundamente crítico hacia el Estado, podemos mostrar que no se trata de una filosofía necesariamente anti-Estatista.

I- La filosofía deleuziana y la disolución del sujeto.

La disolución del sujeto fue un tema recurrente a partir de la segunda mitad del siglo XX en Europa, razón por la cual muchos filósofos posestructuralistas criticaron al sujeto sustancial heredado del pensamiento clásico, así como también cuestionaron al sujeto dialéctico hegeliano, acusándolo de traicionar la multiplicidad de la realidad. Sin embargo, en las últimas décadas, muchos pensadores de la denominada izquierda lacaniana^{vi}, entre quienes se encuentra Slavoj Žižek, señalaron a aquellas filosofías francesas como legitimadoras del nuevo capitalismo; el cual, comenzó a presentarse como un flujo inmanente, sin puntos de referencia ni códigos estables, tal como el rizoma

deleuziano. En otras palabras, para el esloveno, la filosofía de Deleuze, su planteo ontológico, su propuesta de una realidad inmanente, donde el sujeto parece disolverse en un flujo constante, fue tomada por el capitalismo como estrategia y práctica concreta; por ello, en *Órganos sin Cuerpos*, Žizek sostiene que “el pensamiento de Foucault, Deleuze y Guattari, los filósofos mejor caracterizados de la resistencia, de las posiciones marginales aplastadas por el poder hegemónico de la red, es efectivamente la ideología de la nueva clase dominante emergente” (Žizek, 2010: p. 220). La concepción ontológica de un sujeto inmanente, rizomático, habría tenido como consecuencia política la imposibilidad de pensar una verdadera resistencia al capitalismo, brindándole nuevas herramientas conceptuales a partir de las cuales habría desplegado su rostro más aterrador.

Sin polemizar con Žizek, entendemos que sus críticas al pensamiento posestructuralista francés, especialmente a la filosofía de Gilles Deleuze, evidencia la implicancia de toda concepción ontológica sobre el modo en que se comprende lo político. Por ello, nos preguntamos ¿es posible pensar un *Sujeto* que sea irreductible a la lógica del mercado desde la filosofía de Gilles Deleuze? ¿se puede extraer de su ontología un sujeto activo capaz de resistirse a la lógica del mercado o debemos reconocer que este autor resultó ser el filósofo del capitalismo actual?

El rol del Estado.

Sabemos que durante mucho tiempo el principal actor político había sido el Estado-Nación al punto de que para muchos autores fue inconcebible pensar una filosofía política sin presuponer el concepto de Estado. Sin embargo, si consideramos la tesis deleuziana^{vi} según la cual las *instituciones disciplinarias*, históricamente fundadas en el Estado, dieron lugar a las *Sociedades de Control*, produciéndose una disolución de las primeras en manos de nuevas formas del capitalismo^{vi}, entonces nuestro problema ya no es cómo pensar el carácter fragmentario de un sujeto múltiple, sino cómo dar cuenta de un sujeto que, estando deconstruido y fragmentado, posea una territorialidad definida y una consistencia determinada que resista activamente a las lógicas hegemónicas del mercado.

En Argentina, el concepto de Estado ocupó un lugar problemático en la historia reciente; Eduardo Rinesi^{vi} explora algunas de sus derivas en las últimas décadas en nuestro país. En este sentido, observa una diferencia fundamental en el “uso” del término

“democracia” durante la década del ’80 y el modo en que se lo utiliza actualmente; durante aquella década, la democracia fue concebida como una “utopía” fundada en un valor profundamente liberal: la libertad. Valor que fue comprendido desde la clásica distinción entre “la libertad de”, también denominada “libertad negativa” y “libertad para”, también llamada “libertad positiva”. La primera, obviamente, inscripta en la tradición liberal, representativa y republicana, según la cual los ciudadanos no gobernamos directamente, sino a través de nuestros representantes y la segunda, naturalmente, vinculada a la tradición “democrática”, fundada en una especial valoración hacia toda organización horizontal y participación ciudadana en los asuntos públicos. En este sentido, la libertad fue el valor articulador de las reflexiones políticas de ese momento, pero no fue comprendida como el resultado de conquistas colectivas, sino como la consecuencia de una lucha contra aquel actor político que durante la última dictadura militar concentró todos los dispositivos de poder: el Estado. En otras palabras, hasta la década del ’80 se entendió que, para conquistar y fortalecer la democracia, se imponía la necesidad de criticar y deconstruir al Estado-Nación.

II- ¿Un sujeto deleuziano?

Comúnmente se piensa que la ontología deleuziana se limita exclusivamente a una crítica a la noción de sujeto; se asume que en su obra la inmanencia disuelve toda posible consistencia que permita pensar algún tipo de territorialidad definida o delimitada. Desde estos mismos supuestos, la filosofía deleuziana es frecuentemente interpretada como un pensamiento puramente rizomático, cuya característica central es la ausencia de referencias. Creemos que esta lectura no es enteramente incorrecta, pero al mismo tiempo entendemos que esta manera de comprender su filosofía omite un profundo tratamiento del concepto de sujeto realizado por Deleuze, especialmente en determinados pasajes de dos de sus obras *Diferencia y Repetición* y *Mil Mesetas*; sendos textos correspondientes a distintos momentos de su producción académica. El primero de ellos ubicado en su primer periodo y el segundo inscripto en su última etapa. En ellos encontramos un detenido tratamiento del concepto de sujeto, aunque no se trate de un sujeto clásico, ni tampoco del sujeto escindido de los lacanianos de izquierda; se trata de un sujeto constituido en el acontecimiento como actualización de una virtualidad que no puede prescindir del hábito molar como instancia constitutiva.

En *Diferencia y Repetición*, luego de exponer la segunda síntesis del tiempo, Deleuze vuelve sobre la figura de Descartes para señalar las diferencias entre el filósofo francés y Kant, en cuanto a la constitución del yo en relación al tiempo^{vi}. Para Deleuze el yo no es un yo activo, sino pasivo: el yo es el resultado de las afecciones o, como dice en *Empirismo y Subjetividad*, efecto de las contemplaciones. Así como Kant llevó adelante una síntesis activa hacia el interior del sujeto, donde las facultades del entendimiento y la sensibilidad producen el fenómeno, Deleuze se propone pensar una síntesis pasiva en la cual el sujeto no sea el que produzca, sino el resultado de la producción. Dicho en términos de Mengue: “A diferencia de Kant, no sólo la síntesis no está reservada a la actividad, sino que, además, lejos de exigir un yo o un Yo, no es productiva: con cada contemplación-contracción se produce correlativamente un yo pasivo, local y parcial” (Mengue: 2008: p. 237).

Ahora, pensar un yo pasivo y no activo, que se halla atravesado por el tiempo, exige a Deleuze formular una concepción de la temporalidad, tal concepción no será reconstruida enteramente en este trabajo, pero sí será brevemente aludida, dado que resultaría sumamente dificultoso abordar el tratamiento que hace Deleuze del concepto de sujeto, o la manera en que concibe el proceso de individuación, sin considerar su análisis del tiempo y su lectura de cierta tradición filosófica en la cual se apoya para tal finalidad. Sumariamente se puede indicar que el análisis de las tres síntesis del tiempo comienza en el capítulo 2 de *Diferencia y Repetición* con el concepto de hábito, como el tiempo del presente; luego continúa la memoria como pasado puro y concluye con el porvenir, como la forma vacía del tiempo.

Deleuze entiende que el hábito es el acto de contraer o, lo que es lo mismo, contemplar. El hábito es el presente en tanto que es tiempo contraído, y lo asocia con el principio de placer dado que se trata de la pretensión del presente, es en este tiempo que se efectúa o actualiza la individuación: es el tiempo de constitución del yo. No obstante, “lo que generalmente llamamos nuestro “yo” está hecho de miles de hábitos o contracciones que nos comprenden, es decir de una pluralidad de *yoes diferentes*” (Mengue, 2008: p. 237). En otras palabras, este yo no es un yo cuya identidad se halla fundada esencialmente, más bien se trata de un yo construido a fuerza de contracción o contemplación, siempre asediado por el devenir de las múltiples afecciones. Este yo no es el sujeto trascendental de Kant o más actualmente el de Žižek, pues se trata de un yo

larvario. Seguidamente, Deleuze indica que, si bien el hábito conquista el presente a fuerza de contracción, aún no está fundado, para fundarse necesita de otro tiempo distinto a él, es así que introduce la memoria. La memoria (*Mnemósine*) es la temporalidad que está fuera del tiempo, razón por la cual puede fundar al presente que está en el tiempo, pero, ¿cómo puede estar la memoria fuera del tiempo? Deleuze entiende que la memoria no puede ser empírica, de serlo, no sería más que un antiguo presente y en ese caso no podría fundarlo. La memoria debe ser memoria inmemorial, memoria que nunca fue presente, memoria que siempre es pasado (pasado puro); en otros términos, se trata de un mundo virtual. Si el hábito/presente se constituía a partir del principio de placer empírico, en la memoria/pasado, ese principio de placer se vuelve objeto virtual (el pequeño objeto a lacaniano), objeto que nunca fue actual, sino puramente virtual desde siempre y que se actualiza una y otra vez de diferentes maneras en el presente que se contrae. Si bien Lacan también hablaba de objeto virtual, Deleuze lo utiliza en términos bergsonianos, es decir, lo virtual como opuesto a lo actual.

Por último, la tercera síntesis del tiempo alude a la forma vacía del tiempo, ya no se trata de un tiempo con algún contenido, tampoco se trata de una forma pasiva, sino más bien estática. ¿Qué es finalmente esta tercera síntesis? Es el modo en que se organiza el tiempo del antes (memoria) y el tiempo del después (hábito). El porvenir es aquello de lo que se nutre el pasado desde siempre y es aquello de lo que también se constituye el presente. Así, el tiempo del porvenir es el acontecimiento. No es que el acontecimiento pertenezca al tiempo como algo que pasa en él, sino más bien éste es una variable del acontecimiento, dado que el acontecimiento es una nueva distribución de las potencias del tiempo (pues reorganiza el pasado y el presente). ¿Qué relación mantiene esta concepción de la temporalidad con el tratamiento del sujeto o la individuación en Deleuze? Dado que el acontecimiento es lo que ordena las relaciones de temporalidad, redistribuye las potencias de nuevo y dado que el sujeto es un sujeto escindido por el tiempo, este sujeto se ve radicalmente reconfigurado en este acontecimiento. Por ello, se puede decir que el acontecimiento es lo que constituye la fisura del Yo (je) en tanto sujeto.

III- Hacia un sujeto molar y contemplativo.

En *Mil Mesetas*^{vi}, Deleuze y Guattari desarrollan el concepto de *líneas de segmentariedad*; más específicamente, analizan la línea molar, la molecular y la línea de fuga, cada una se refiere a una determinada configuración del agenciamiento. En la ontología deleuziana un agenciamiento es concebido “como un aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones” (Deleuze: 14-Mil Mesetas). En otros términos, un agenciamiento se configura a partir de una determinada forma de conexión entre los términos involucrados; relación que compone un conjunto, cuya naturaleza difiere en función de las conexiones efectuadas. Así, la línea molar alude a una “segmentariedad dura y bien delimitada” (Deleuze: 2002: 209), es decir, se trata de un conjunto de relaciones estables que admiten pocas modificaciones, se refiere a las organizaciones con límites precisos e identificables. En cambio, la línea molecular implica una transformación, un corrimiento o mutación de las fronteras de la identidad molar; si la línea molar indica un proceso de territorialización, la línea molecular señala un proceso de desterritorialización. Finalmente, la línea de fuga es lo que Deleuze considera una desterritorialización absoluta, es decir, una instancia en la que las relaciones se desarticulan para re-articularse de un modo completamente nuevo; en otros términos, la línea de fuga supone un devenir imperceptible, puesto que “hace huir al mundo” (Deleuze: 2006: 208). Sin embargo, Deleuze aclara que esta tercera línea no es “menos mortal, no es menos viviente” ni es menos peligrosa que las otras dos; por lo cual, esta tematización de las tres líneas de segmentariedad no debe ser interpretada como si fueran instancias evolutivas en la que la tercera sería la culminación (o síntesis) de las otras dos; más bien se trata de tres modos diferentes de distribución de las fuerzas materiales y enunciativas. Para decirlo más claramente, la línea de fuga es equivalente al acontecimiento, dado que reorganiza las relaciones, reconfigurando completamente los otros dos momentos.

Una lectura “ligera” de la filosofía de Deleuze, suele indicar que el tercer momento de la serie, la línea de fuga o acontecimiento, según desde qué obra se hable, constituiría de manera excluyente el aspecto central de su obra. Si bien es cierto que podemos señalar a Deleuze como uno de los grandes pensadores del Acontecimiento, a nuestro entender, la centralidad que ocupa esta noción en su obra no responde a una valoración estrictamente académica. Hay afecciones no filosóficas (y, quizás por ello,

profundamente filosóficas) que determinan esta difundida interpretación del pensador francés. Está claro que la filosofía deleuziana es la expresión de una época en que Europa necesitó dar cuenta del carácter revolucionario de la diferencia, por lo que fue imprescindible presentar una ontología del Acontecimiento que rompiera, por un lado, con la tradición platónica y, por otro lado, con la por entonces tan presente tradición hegeliana que parecía atentar contra el devenir de la multiplicidad; asimismo, es evidente que el contexto social y político en el que se recepcionó esta filosofía en Argentina, magistralmente descrito por Lewkowicz y Rinesi, hizo que se extrajera de ella aquellas nociones que ponían el acento en el valor de una diferencia anárquica y rizomática capaz de enfrentar a un poderoso Sujeto-Estado que durante tanto tiempo amenazó el despliegue de la vida en todas sus expresiones. Sin embargo, creemos que más allá de estas coyunturas, hay en esta filosofía una dimensión perenne que puede y debe ser restituida.

Por ello, junto a Philippe Mengue entendemos que la filosofía deleuziana no sólo destruye lo instituido^{vi}, pues no se trata de un pensamiento simplemente destituyente que procura exclusivamente la disolución de toda noción de sujeto; más bien se trata de una filosofía compleja que no descuida la constitución de identidades y subjetividades. En este sentido, si bien es cierto que el momento molar no es primero desde el punto de vista ontológico, es evidente que constituye aquella instancia afirmativa, positiva y necesaria que “luego” habilita el acontecimiento. Para ser más estrictos, dado lo entrelazado que se encuentran los tres momentos, es imposible considerar que uno está primero que el otro; se trata de instancias que se reclaman mutuamente, dado que no puede haber afirmación molar sin un acontecimiento que redistribuya sus fuerzas; del mismo modo, no puede haber acontecimiento ni línea de fuga sin una instancia molar-afirmativa que pueda ser desarticulada. Mengue lo expresa claramente al sostener que “es imposible que los procesos moleculares y de pura conjugación de flujos a nivel de la máquina abstracta puedan prescindir de todo orden y de toda estratificación”; en otros términos, el momento afirmativo se efectúa en esa línea molar, instancia contemplativa y auto-afirmativa sin la cual la línea de fuga jamás podría actualizarse. Por ello, el orden no obtura la condición crítica o revolucionaria del devenir, sino que es la dimensión actual de una virtualidad constituyente y revolucionaria que la asedia constantemente, dado que “El orden forma plenamente parte de la creación y, si se puede decir así, se encuentra presente en su interioridad misma, ofrece a las líneas de fuga el sostén sin el cual estas permanecerían

como puras virtualidades intensivas, que jamás pasarían al acto” (Mengue: 135:). En el mismo sentido, pensamos junto a Julián Ferreira que la multiplicidad planteada por Deleuze no es incompatible con la noción de Estado^{vi}, dado que lo múltiple debe ser interpretado como el resultado de esas relaciones virtuales que eventualmente pueden actualizarse en una línea molar-contemplativa; se trata de actualizaciones que no repelen ningún tipo de relación, por lo que no hay impedimentos para concebir un Estado en tanto sujeto capaz de conjugar las fuerzas que en determinado momento puedan hallarse presentes de manera virtual y que no requieran más que de ciertas condiciones acontecimentales para actualizarse en una línea molar que la organice.

Es innegable que el posestructuralismo francés, y en especial la filosofía deleuziana, constituyó un notable esfuerzo por pensar la diferencia en un contexto muy diferente al nuestro; sin embargo, creemos que su recepción acrítica, conjugada con las condiciones epocales de Argentina, fundaron, sobre todo en nuestro país, un dañino rechazo al Sujeto-Estado que lejos de constituirse en una máquina de resistencia, devino en herramienta legitimadora de un mercado cada vez más hegemónico. A pesar de ello, consideramos que esta misma filosofía rizomática, identificada por algunos como la filosofía del capitalismo, contiene un plegamiento poco desplegado y se trata de una dimensión molar-actual que admite un cuerpo político, un sujeto-Estado, capaz de resistir lo establecido: el mercado.

Bibliografía.

- Deleuze, Gilles (2009). *Diferencia y Repetición*. Bs As. Amorrortu.
- Deleuze, Gilles (2006). *Mil Mesetas*. Valencia. Pre-Textos.
- Deleuze, Gilles (2006). *Conversaciones*. Valencia. Pre-Textos.
- Ferreira, Julián (2016). *Una apología del Estado como aparato de captura en Deleuze y Guattari*, Revista Nombres, N° 30, p. 239-262
- Foucault, Michel (2001) *Defender la sociedad. Curso en el Collage de France (1975-1976)*, Bs. As. FCE.
- Heidegger, Martín (2007). *Ser y Tiempo*, Buenos Aires. F.C.E

-
- Marcuse, Herbert (1994). Razón y Revolución y el Nacimiento de la Teoría Social, Barcelona, Altaya.
 - Mengue, Phillipe (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*, Las cuarenta, Bs As.
 - Rinesi, Eduardo (2016) *Filosofía y Política de la Universidad*, Bs As. Ediciones UNGS
 - Stavrakakis, Yannis (2011). La izquierda lacaniana: psicoanálisis, teoría y política, Bs As. FCE.
 - Zizek, Slavoj (2010). *Órganos sin Cuerpos*, Valencia. Pre-Textos.

^{vi} Profesor de Filosofía para el Nivel Superior por la UNNE, Licenciado en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universidad de la Cuenca del Plata (UCP), docente en Instituto Superior Goya (IFD), investigador por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), doctorando por la UNNE (elaboración de tesis). Mail: julioandresnu@gmail.com

Recibido abril de 2020

Evaluado junio de 2020

LO SINGULAR DE LAS INFANCIAS. UNA PERSPECTIVA ACTUAL PARA PENSAR LA EDUCACIÓN INICIAL DE UN MODO DIFERENTE

Patricia Gabriela Pérez^{vi}; Graciela Tereza Pellegrini^{vi}

Resumen A partir de los procesos de constitución de la subjetividad, el psicoanálisis nos permite abordar la cuestión de la infancia en el Nivel Inicial de un modo particular, debido a que, para este posicionamiento conceptual, el sujeto se constituye a partir de inscribirse en una estructura simbólica. De esta manera, el niño ocupa un lugar en el mundo de lo simbólico que lo precede y que se encuentra conformado por el deseo del Otro, es decir, que todo lo que se diga o se piense de él, es legislante. Es por ello, que esta anticipación, le permite al niño pasar de su estado de ser un "infans", el que no habla, para constituirse como sujeto hablante. Por tal motivo, es que consideramos necesario dimensionar el rol primordial que cumplen los docentes de Educación Inicial, no sólo por los tempranos tiempos de su intervención pedagógica, didáctica y educacional, sino porque es importante que los mismos sean formados en la relevancia de la singularidad a la hora de enseñar. Atender a las infancias a partir de estas nociones significativas y nodales, es comprender lo propio de cada niño o niña, pudiendo abordar en la propia práctica, aquello que como sujeto lo hace único ante los demás.

Palabras claves: Infancias, Educación, Formación, Nivel Inicial

Abstract Starting from the processes of constitution of subjectivity, psychoanalysis allows us to approach the question of childhood at the Initial Level in a particular way, because for this conceptual positioning, the subject is constituted from registering in a symbolic structure. In this way, the subject occupies a place in the world of the symbolic that precedes it and that is shaped by the desire of the Other, that is, that everything that is said or thought of is a legislator. That is why this anticipation allows the child to pass from his state of being an "infans", the one who does not speak, to constitute himself as a speaking subject. For this reason, it is that we consider it necessary to dimension the primary role that Initial Education teachers play, not only for the early days of their pedagogical, didactic and educational intervention, but because it is important that they be trained in the relevance of uniqueness. when teaching. Taking care of childhoods based on these significant and nodal notions, is understanding each child's own, being able to address in practice, what as a subject makes it unique in front of others.

Key words: Childhood, Education, Training, Initial Level

Pensar la Infancia desde el Uno por Uno

A partir de sus desarrollos conceptuales en torno a los procesos de constitución de la subjetividad, y de la manera en que estos intervienen en el desarrollo infantil, el

psicoanálisis nos permite abordar la cuestión de las infancias en el Nivel Inicial, de un modo diferencial.

Para el psicoanálisis, el sujeto no es innato, sino que se constituye a partir de inscribirse en una estructura simbólica. Es por ello, que a partir de los trabajos del psicoanalista francés Jacques Lacan (1901-1980), el desarrollo psicológico, emocional y sexual, va a estar fuertemente enlazado al proceso de constitución del sujeto.

Por lo tanto, el sujeto ocupa un lugar en el mundo de lo simbólico, un lugar que lo precede y que se encuentra conformado por el deseo de sus padres. El lenguaje regula las leyes de parentesco, las cuales no responden a la lógica natural, sino al orden de lo simbólico. El lugar que le es dado al recién nacido o como será nombrado por sus padres, son significantes que marcarán atributos de acuerdo a sus propios ideales.

De esta manera, lo que se diga o se piense de él, es legislante; debido a que comienza a constituirse así, la sexualidad y las identificaciones del sujeto a partir de habitar la estructura del lenguaje otorgada por el Otro.

“... es en esta subjetividad del deseo de los padres donde se gesta el verdadero nacimiento del hombre... ya que, para el psicoanálisis, el lenguaje determina la existencia psíquica del sujeto, en tanto el ser humano es habitado por el lenguaje”. (Palacio, 1999:131).

Este campo del Otro, no sólo le otorga unidad, sino que, a su vez lo ubica en una posición simbólica, estableciendo un puente relacional entre lo motor y lo sensorial. De esta manera, el niño anticipa su unidad y diferencia, siempre y cuando, el Otro anticipe su llegada cuando todavía no lo hay, debido a que el mismo se encuentra fragmentado y disociado.

El escenario de la anticipación simbólica requiere atención, debido a que es en esa temporalidad donde el sujeto comienza a enunciarse. Es en el decir y hacer del campo escénico del Otro, donde lo sensitivo, lo motriz, lo emocional, se enlaza como una producción subjetiva. Es por ello que en el origen se produce la captura del viviente por el lenguaje, transformándose en un ser parlante que será sexuado y que ese sexo no siempre se corresponderá con el sexo biológico, físico o anatómico.

Este proceso, le permitirá al niño pasar de su estado de ser un "infans" -que no habla- para constituirse como sujeto hablante; un sujeto que puede articular una demanda dirigida al Otro, quien a su vez responderá ofreciéndole o no, un objeto de satisfacción. Es decir, desde el lugar que el niño tenga para ese Otro, se le dará una "significación" con la que el sujeto se encontrará al momento de su nacimiento.

Para Lacan hay dos procesos primordiales en el devenir del sujeto como sujeto parlante, de deseo y sexuado: "El estadio del espejo" y el "Complejo de Edipo". En el estadio del espejo, el sujeto no se reconoce en su propio cuerpo, ni lo percibe unificado, sino que es por medio de la identificación con la imagen del otro, que es quien asume el valor de una imagen que le viene desde afuera, que el niño adquiere la noción imaginaria de su propio cuerpo.

"El espejo mismo es una máquina simbólica que se define por diferenciar dos espacios, uno real y otro virtual, al mismo tiempo que los pone en una relación biunívoca... a cada punto de un espacio corresponde un punto y solo ese del otro espacio" (Mazzuca, 2003:112).

Esta característica del imaginario, es una consecuencia de su acceso a la estructura del lenguaje. De este modo, la organización especular imaginaria, deriva de la estructura simbólica. De esta manera, la estructura del lenguaje, es condición para la identificación imaginaria.

Ahora bien, para que ese sujeto logre inventarse, la madre o aquella que cumpla con la función materna, deberá cuestionarlo, dando como respuesta, un movimiento, que deberá interpretar, por medio del lenguaje, lo cual supone un saber decir y hacer, acerca de lo que el niño manifiesta. Este supuesto fundamental, se estructura en el diálogo escénico simbólico, donde la motricidad es interpretada como subjetividad.

Todo lo que le suceda desde el momento en que el niño nace va a ir significando algún tipo de sensación de placer o displacer, lo cual va a ir conformando su subjetividad, es decir, a partir de que la madre lo alimenta, le ofrece un objeto para satisfacer esa necesidad, por lo tanto, se va configurando un circuito entre la necesidad, la sensación corporal y el objeto que lo satisface.

De este modo, cuando el niño logra identificar una sensación displacentera, se calma al introducir ese objeto en su boca que llega luego de haber emitido un grito, un llanto, un sonido; por lo que lo repite para poder producir el mismo circuito. Su necesidad se transforma así en una demanda dirigida al Otro, instalándose un funcionamiento psíquico y corporal en relación a ese Otro.

Por lo tanto, la experiencia placer-displacer está ligada al cuerpo, al Otro y a los sujetos con quienes se producen los intercambios, no sólo como posibilidad de ir simbolizándolos, sino como objetos de deseo que a lo largo de su vida irá buscando, hallando, significando.

Lo Singular de las Infancias en el Vínculo Educativo en el Nivel Inicial

A partir de estos desarrollos conceptuales, es necesario dimensionar el rol primordial que cumplen los docentes de la Educación Inicial, debido a los tempranos tiempos de su intervención educativa. Es por esta razón que es importante que los docentes sean formados en la relevancia de los procesos de la constitución subjetiva.

A su vez, los aportes del psicoanálisis nos brindan la posibilidad de poder reflexionar, cuestionar e indagar, sobre el acontecer del vínculo educativo actual en la formación del docente de Nivel Inicial.

De acuerdo con lo que plantea Perla Zelmanovich (2007), la infancia es considerada como un modo de ingresar en la compleja relación entre el entorno sociocultural con aquello que atañe a la singularidad, es apostar a la particularidad de cada niño, con la confianza de que algo bueno puede llegar a pasar, es decir, puede ser que sea según lo esperado, como puede ser que no.

“La categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta... un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo”. (Violeta Nuñez, 1999:46).

Por lo tanto, el apostar adquiere un doble compromiso: por un lado, poder pensar al niño en una relación con el adulto a través de lo que le pasa con él; y por otro lado, más allá de la situación en la que se encuentre cada uno, hay una apuesta y una confianza a futuro que implica algún riesgo, algo que suele suceder o que puede ocurrir en la tarea docente.

De este modo, consideramos que el psicoanálisis es una alternativa que brinda la oportunidad de dar algunas respuestas ante la demanda social, debido a que permite descartar la búsqueda de respuestas acotadas, cerradas, repetidas y estructuradas; sino que ofrece la posibilidad de indagar, reflexionar, cuestionar, sobre el malestar en el ámbito educativo actual, de un modo particular.

En este sentido, surge la necesidad de cuestionar la formación del docente en el actual Plan de Estudio del Profesorado de Educación Inicial, en toda su complejidad, no sólo como un medio necesario para abordar un cambio significativo en el escenario educacional, sino como un modo de poder analizar las problemáticas que actualmente acontecen, en nuestro contexto social.

“En las prácticas se anudan sentidos cargados de diversidad y renuncia, de continuidad, desplazamiento y ruptura”.
(Edelstein y Coria, 1995:11).

Establecer como prioritaria la consideración de los modos singulares en que cada niño transita los complejos procesos de la constitución de la subjetividad, es un desafío que desde nuestra postura disciplinar, nos proponemos interrogar.

Es por ello que, si consideramos a la infancia en términos de subjetividad y no sólo como resultado de las categorías y representaciones sociológicas e históricas, permitiría a los docentes abrir nuevas posibilidades de alojar la diversidad y las diferencias dentro del escenario educativo actual.

Las construcciones que se establecen en torno a la noción de infancia están determinadas por los discursos que sostienen los adultos. Por lo tanto, asumir un compromiso ético con respecto a la niñez, ofrece una alternativa posible para poder abordar de un modo crítico los fenómenos que inciden en su devenir conceptual.

Algunas Reflexiones Finales

Repensar los posicionamientos teóricos en torno a las conceptualizaciones de las infancias que constituyen y prevalecen en la actual propuesta curricular del Profesorado

de Educación Inicial, ofrece la oportunidad de poder reflexionar, criticar y cuestionar el devenir del futuro profesional como medio posibilitador ante las nuevas demandas.

De este modo, la constitución de la infancia no se relaciona sólo con las transformaciones sociales, políticas, culturales y familiares, sino que a su vez se vincula con el proceso de escolaridad, convirtiéndose así, en el centro de interés de la pedagogía actual; una pedagogía que ha sido capaz de dialogar con las diversas disciplinas que abordan la construcción de la propia identidad.

Es relevante que la formación de los docentes de Educación Inicial, se configure a partir de enfoques teóricos que ofrezcan una perspectiva conceptual para abordar los desafíos actuales de la niñez, que permitan descartar la búsqueda de respuestas acotadas, cerradas, repetidas y estructuradas; estableciendo la posibilidad de indagar, reflexionar, cuestionar, de un modo único y particular.

En tal sentido es que consideramos sustanciales los aportes del psicoanálisis, cuyas nociones conceptuales posibilitan ampliar y enriquecer las concepciones de infancias, dando lugar especialmente a la singularidad y la subjetividad en los procesos educativos.

Asimismo, surge la necesidad de interrogar la formación actual del docente de Educación Inicial, repensar lo que acontece en cada espacio disciplinar, lo cual requiere de un compromiso institucional por parte de los actores que componen su realidad, como un camino para propiciar un cambio significativo en el escenario educacional.

Un cambio en torno a las nociones de infancias en términos de subjetividad, permite generar un espacio reflexivo en la formación del docente actual, para dar lugar a una educación que tenga en cuenta los modos singulares que los niños elaboran para dar lugar a su encuentro con el entorno histórico, social y cultural.

Consideramos que, comprender, indagar y desarrollar posturas teóricas que brinden un argumento significativo en la actual propuesta curricular, resulta inevitable a la hora de reflexionar sobre una formación integral del docente en la oferta educacional. Adquirir un compromiso subjetivo, educativo y social con la propia práctica en el ámbito institucional, es un desafío que como comunidad intelectual debemos poder abordar.

Prácticas que, desde esta lógica conceptual, orientan a favorecer, enriquecer y valorizar un pensamiento flexible que pueda acompañar la tarea educativa en el Nivel Inicial. Asimismo, permite cuestionar el propio accionar y brinda la oportunidad de poder modificar el desempeño del futuro profesional.

Acercar a los alumnos la oportunidad de adquirir un conocimiento significativo, descubriendo intereses, deseos y necesidades, es un desafío que desde la formación se debe de poder replantear. Atender a la infancia a partir de la noción de subjetividad, no sólo es comprender de modo particular lo propio de cada niño, sino de abordar aquello que como sujeto lo hace único ante los demás.

Bibliografía

-Edelstein G. y Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Bs. As.: Kapelusz.

-Lacan, J. (1988). El Estadio del Espejo como Formador del yo (je) tal como se nos Revela en la Experiencia Psicoanalítica. Bs. As: Siglo XXI.

-Mazzuca, R. (2003). Psicoanálisis y Psiquiatría: Encuentros y Desencuentros. Temas Introductorios a la Psicopatología. Bs. As.: Berggasse.

-Minnicelli, M. (2004). Infancias públicas. No hay derecho. Bs. As.: Novedades Educativas.

-Nuñez, V. (1999). Pedagogía socia: cartas para navegar en el nuevo milenio. Bs. As.: Santillana.

-Palacio, M. (1999). Concepción psicoanalítica de la infancia. Revista Educación y Pedagogía, XI, 131-145.

-Zelmanovich, P. (2007). Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección

-Zelmanovich, P. (2007). Decir infancia, una historia de cambios. En Infancia, escuela y subjetividad. Diplomatura de Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. FLACSO.

^{vi} Esp. Educación Superior y Lic. Educ. Inicial, Prof. Adjunto Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis pgperez@unsl.edu.ar

^{vi} Esp. Constructivismo y Educación y Lic. en Psicología Jefe de Trabajos Prácticos Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis gtpellegrini@gmail.com

Recibido abril de 2020

Evaluated junio de 2020

RESONANCIAS FILOSÓFICAS Y PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918 EN LA PRAXIS DEL PRIMER RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS MAURICIO LÓPEZ (1973-1976)

Dra. Sonia Elizabeth Riveros^{vi}

Resumen

El presente trabajo es el resultado de una línea de trabajo al interior del proyecto de investigación “Hacer la Historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas” en la que nos proponemos estudiar e historizar la Universidad Nacional de San Luis en clave de una triple temporalidad presente, pasado y futuro por venir. En esta oportunidad se intentará relevar el presente de aquel pasado atravesado por uno de los acontecimientos más relevantes de la historia de la universidad Argentina como lo fue la Reforma de 1918. Huellas discursivas y prácticas, que alguna de ellas, hemos podido identificar y que permanecieron latentes en el proyecto de universidad impulsado por quien fuera ^{el} primer Rector de la Universidad Nacional de San Luis, Prof. Mauricio Amílcar López, desaparecido por la última dictadura cívico- militar argentina en 1977.

La Universidad Nacional de San Luis creada en 1973, nace como un proyecto de vanguardia, de instauración de un modelo de Educación Superior basado en valores fuertemente anclados en una auténtica democracia, embanderado con los principios de la autonomía, la participación estudiantil, la democratización del conocimiento, la extensión de la universidad al pueblo a la luz de una emancipación y liberación nacional y latinoamericana.

En este trazado, recuperamos en primer lugar, la pregunta por el **presente** en el marco de una historia y política reciente de la educación superior argentina en clave de una Historia de las Prácticas proveniente de la perspectiva histórica-filosófica de Michel Foucault y otros autores que nos permiten poner en diálogo este posicionamiento. En segundo lugar, poder plantearlo en el juego de una temporalidad que necesariamente exige un poder situarnos **históricamente**, una apelación hacia la historia de la universidad argentina, en la recuperación de su rico **legado**, al recuperar aquel trascendente acontecimiento “la Reforma universitaria de 1918”. Y en tercer lugar, recobrar el papel que desempeñaron

los **intelectuales** y la comunidad universitaria en el desafío de hacer y construir la memoria desde un pensamiento reformista y de praxis militante.

En este marco, nos proponemos a través del uso de fuentes testimoniales documentales, relevar el pensamiento del primer Rector de la UNSL Mauricio López en su práctica intelectual, en el que se visibiliza el espíritu de la generación de 1918. En segundo lugar, indagar las condiciones de posibilidad históricas políticas y educativas de la descentralización de los grandes centros universitarios que conducen a la creación de la UNSL desprendiéndose académica y administrativamente de la Universidad Nacional de Cuyo. La misión y los objetivos de la universidad fueron pensados en la década de los 70 en el contexto de las utopías latinoamericanas que recuperaba la aspiración de los colectivos populares en la búsqueda de una renovación y transformación social en todos sus aspectos.

Palabras Claves: Universidad- Historia de las Practicas- Mauricio López- Reforma Universitaria 1918- Legado

Acerca de aquel pasado

La Reforma Universitaria de 1918 significó un acontecimiento trascendente a principios del siglo pasado llevado a cabo en la universidad pública Argentina y que tuvo su resonancia en América Latina. Sus repercusiones marcaron un antes y un después en la historiografía de la educación superior, con impacto a nivel internacional y nacional. Sin duda, que la tradición reformista suponía un conjunto de prácticas e instituciones que orientaron la vida universitaria y la nutrieron con una concepción de mundo asociada a unas coordenadas ideológicas singulares que en alguna medida guían aún las practica presentes, justificadas en una experiencia histórica que distintos grupos sociales y generaciones consideraron como terrero histórico común. Este vínculo con el pasado constituye un territorio de producción de lo político, que nos permite en el presente responder a situaciones nuevas tomando como referencia (Tcach, 2008; 43) aquel rico legado histórico. Como movimiento tuvo importantes efectos en la legislación, las formas

de gobierno, los modos de entender las prácticas docentes y estudiantiles, pero sobre todo, impactó en la definición de las relaciones de la universidad con la sociedad y el Estado buscando mejores condiciones de posibilidad y transformación a partir de la idea de “extensión” entendida como un acto democrático privilegiado.

En este marco, sin duda podemos trazar una línea de continuidad con el proyecto de universidad que impulsara el primer rector de la Universidad Nacional de San Luis Prof. Mauricio López, perseguido y desaparecido por las fuerzas armadas en 1977. No obstante ello, en los estudios de profundización teórica y documental que hemos emprendido sobre la historia reciente de nuestra universidad, encontramos una resonancia singular con aquel acontecimiento que nos remonta a la década del 60 y a los primeros años del 70. El clima cultural de la época se manifestaba en estos posicionamientos del intelectual-político en la escena pública. El tema central de los debates giraba en torno a la idea de revolución instalada como una problemática ligada al cambio histórico-social.

Esta era la posición de Mauricio López cuya filiación filosófica- política iba de la mano de un fuerte compromiso confesional y ecuménico que reclamaba una apertura en el pensamiento y en la acción, puesto que la historia se le presentaba como un a priori para poner en práctica los conceptos de libertad, autonomía, liberación, cambio social y transformación necesarios para llevar a cabo un cristianismo liberador y así lo entendía Mauricio López, *“en el pueblo latinoamericano se ha hecho consciente la necesidad de salir de su papel marginal en la historia y asumir, desde sí mismo, las riendas de su destino. América Latina quiere ser ella misma, darse sus propios modelos de existencia sin impedimentos e injusticia”* (López, 1987;148).

Como militante del Movimiento Ecuménico y del Consejo Mundial de Iglesias, la lucidez de su pensamiento y las estrategias de su protagonismo fueron fecundados por una convicción, la necesidad de una reforma profunda de las iglesias acorde a los tiempos y de las instituciones en general. La realidad que lo interpelaba como intelectual se debatía entre el hecho consumado de dos guerras mundiales, el peligro de una tercera y el reparto del mundo derivado de los tratados de paz, la rebelión de los pueblos colonizados, hacen evidente la precariedad de las estructuras que sustentan la vida social y lo azaroso de los cambios que se producen vertiginosamente. El abismo entre países ricos y países pobres, entre las metrópolis y la periferia se profundiza junto con la conciencia de la injusticia

que reclama transformaciones radicales (Guyot & Riveros; 2009, 6). Es el tiempo de exigencias revolucionarias en el orden del pensamiento y de la acción.

En Argentina una multitud de hechos impactaron en el orden económico, político y social y repercutieron en las universidades nacionales. Los efectos producidos por la crisis del desarrollismo sustentado por el equipo del entonces Presidente Arturo Frondizi, el deterioro de la situación política, los múltiples planteamientos militares y su destitución en 1962, crearon un clima de inestabilidad e inquietud en todos los ámbitos de la vida nacional. El breve periodo democrático del gobierno de Arturo Illia finalizó con el golpe militar de 1966, autodenominado de la Revolución Argentina. El nuevo Presidente General Onganía aglutinó las fuerzas enfrentadas dentro del ejército e inició un periodo en la vida política argentina de destrucción de las instituciones democráticas y de las libertades civiles. La intervención de las universidades no se hizo esperar, produciéndose el avasallamiento de su autonomía. “La noche de los bastones largos”, acontecida en las diversas facultades de la Universidad de Buenos Aires, adquirió el carácter simbólico del atropello generalizado, produciendo la renuncia masiva y el éxodo de los más notables profesores de aquella casa de estudio. Las federaciones estudiantiles, de La Plata, Córdoba, Santa Fé, Bahía Blanca se pronunciaron en defensa de la autonomía, reclamando contra la ilegalización de los centros de estudiantes, la persecución ideológica y política. El protagonismo del movimiento obrero y sus luchas por las reivindicaciones gremiales frente al deterioro social y salarial abrió un frente en el que no estuvieron ausentes los conflictos, la intervención de los sindicatos y la suspensión de sus personerías jurídicas. Comienza un periodo de recesión económica que afecta a los trabajadores, a los pequeños y medianos empresarios y beneficia a los inversores extranjeros. Se cercenan los derechos cívicos y se promulgan leyes de carácter represivo. En este clima de tremendas tensiones aparece el movimiento de los sacerdotes del Tercer Mundo dentro de la Iglesia Católica y se produce un estadillo social sin precedentes, que conducirá finalmente al “Cordobazo”. A partir de allí, el deterioro del gobierno de Onganía, la aparición de grupos guerrilleros urbanos, abre un nuevo panorama de violencia que el recambio del gobierno militar no logra controlar. El nuevo Presidente Lanusse conducirá las negociaciones hacia una salida electoral. En este contexto irrumpen nuevas formaciones partidarias de izquierda se radicaliza la movilización de las organizaciones obreras, la militancia estudiantil crea nuevas estrategias de acción y participación política,

se revitaliza el peronismo en las masas populares y los grupos guerrilleros urbanos comprometerán los diversos niveles de la vida nacional, involucrando seriamente a las universidades (Guyot & Riveros; 2009, 7).

La salida electoral lleva a Héctor Cámpora (1973) a asumir la presidencia de la nación con el retorno del peronismo a la vida política nacional. En un clima de movilización generalizada de las fuerzas sociales que asocian el regreso de Perón con la posibilidad de introducir cambios mayores. Tiene como actores principales a la juventud, a sectores del sindicalismo combativo y a intelectuales ligados a la modernización desarrollista. Se abren nuevas líneas de visibilidad, enunciación y de poder en las universidades argentinas, que exigían “poner a las universidades nacionales al servicio del pueblo”.

La breve presidencia de Cámpora (Julio de 1973) conduce al llamado a nuevas elecciones en la que triunfará Juan Domingo Perón, en la esperanza generalizada de la unión y pacificación nacional, bajo la bandera de la justicia social.

El clima de la época había instalado la idea de que las instituciones universitarias y la enseñanza superior debían ser congruentes y estar integradas con un nuevo proyecto de país y, más aún, ser baluarte del proceso de liberación y reconstrucción nacional.

Mauricio López y la transformación social

La confrontación de dos grandes tradiciones doctrinarias, el cristianismo y el marxismo habían terminado por constituir dos bloques dogmáticos e irreconciliables; sin embargo la experiencia de la crisis conduce a una experimentación inédita en América Latina. Tal experiencia es estudiada por Mauricio López en vistas a una acción estratégica: tanto el problema del cambio social y la revolución, la libertad y la liberación de los pueblos oprimidos como la misión política del cristianismo. En “Los cristianos y el cambio social en la Argentina Tomo I y Tomo II”, así como en “Vida académica, comunidad política e intervención estatal” y en “El contexto secular de la misión: la América Latina de la década del 60” todos ellos textos inéditos.

La libertad entendida como “libre albedrío” o capacidad de elección, será pensada en contextos geopolíticos y asumirá conceptualmente un desplazamiento de sentido, como liberación personal, social y nacional. Esta nueva noción de libertad (como Liberación), sentará las bases de una nueva Ética, de una nueva Política y de una nueva Pedagogía.

Para Mauricio López, la liberación tiene un carácter revolucionario; es así como, ha quedado constatado en las luchas históricas de los pueblos latinoamericanos que desde la conquista a la colonización han intentado liberarse del opresor. Cinco siglos de historia, de resistencia que dieron sus primeros frutos con las revoluciones emancipadoras del siglo XIX y las revoluciones político-sociales del siglo XX.

El legado reformista en el proyecto universitario de San Luis

Anudado a sus preocupaciones y posicionamiento filosófico- político que hemos señalado anteriormente, podemos decir que, por un lado, el proyecto universitario que busco plasmar el Primer Rector de la UNSL, sin duda nos lleva a inferir que, buscó recrear y poner en acción bajo unas nuevas condiciones de posibilidad histórica, los principios que abrazaba el movimiento reformista de 1918, esto es, promover la autonomía, la participación, el reconocimiento del papel del sujeto estudiante en las decisiones de gobierno universitario, las decisiones democráticas en los distintos claustros, incentivar el vínculo extensionista de la universidad con el medio social. Así lo expresa en una entrevista realizada por los estudiantes en 1975, en el Boletín Noticias Universitarias:

“...con mi gestión se inaugura nuestra universidad sanluiseña. Esta especial circunstancia nos permite estructurar un proyecto de universidad al que concurren las ideas de toda la comunidad universitaria. El encuadre más general dentro del que necesariamente nos hemos movido y lo seguiremos haciendo, es la universidad con sentido de servicio; universidad para y no de; universidad repensada a partir de las peculiaridades del medio a que se debe; universidad abierta a todos los sectores de la sociedad, muy especialmente a los de menores recursos; universidad que va hacia afuera, en ruptura con la nefasta introversión académica-cientificista” (López; 1975, 1).

Por otro lado, adhiere a los principios propuestos en la nueva Ley Universitaria sancionada en 1974 cuyo espíritu reflejaba los aportes de intelectuales cercanos al peronismo desde fines de los sesenta y, establecía, entre otras cosas, que la Universidad debía contribuir a la elaboración de la cultura y en particular aquella de carácter autóctono, popular y nacional. Este modo de concebir la institución universitaria como formadora de futuros profesionales, autónomos, libres, participativos y comprometidos con su realidad social local y latinoamericana se pudo evidenciar no solo en el plano discursivo, sino también en el plano de las prácticas efectivas que podemos identificar en

el espíritu del Anteproyecto del Estatuto de la Universidad Nacional de San Luis. El mismo, fue el resultado de una amplia convocatoria abierta a toda la comunidad universitaria respaldado principalmente por la participación estudiantil. Entre su propuesta podemos destacar: la transformación de las estructuras académicas en Áreas de integración curricular, la Departamentalización, el estudio de la Realidad Nacional, una marcada política extensionista que intentó llevar a cabo a través de la creación del Servicio Pedagógico, la Planta Piloto de Medicamentos, la Comisión Asesora Regional y la reglamentación de la finalidad de Ciencia y Técnica con el objetivo de orientar la investigación al servicio de la comunidad, todo ello promovido por la creación de una Secretaría de Transferencia a la Comunidad.

En cuanto, a la transformación de las estructuras académicas podemos decir que la idea de la departamentalización, si bien era impulsada en el marco de las exigencias de “La Alianza para el progreso” promovida desde los EEUU, Mauricio López- tal como lo expresa Arturo Roig- supo cambiar el signo valorativo de esta demanda y, hacerla responder a un fuerte movimiento de denuncia de la situación de dependencia económica, política y cultural de nuestro continente y de las consecuentes exigencias de liberación (Riveros; 2016, 130).

La universidad quedó constituida en dos Complejos. El complejo universitario de San Luis, compuesto por los Departamentos de Matemática, Química, Física, Ciencias Naturales, Ciencias de la Educación, Psicología y el complejo universitario de Villa Mercedes: compuesto por los Departamentos de Ciencias Básicas, Tecnológico, de Relaciones Sociales y Administración. Los Departamentos estaban constituidos por Áreas de Integración Curricular, unidades operativas de recursos humanos relativas a campos específicos del conocimiento y cuyas funciones eran la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. El sistema de áreas reordenó las tradicionales “cátedras” dentro de una facultad o escuela, organizando la docencia, la investigación y los servicios. Desde el punto de vista de sus integrantes, el “área” se consideraba como una coordinación abierta de recursos humanos, de diversos niveles, de docentes e investigadores ya formados, en proceso de formación y los alumnos.

Consideraciones finales

Podemos decir, que intentar recuperar la memoria de un intelectual trascendente para la historia de nuestra universidad argentina y particularmente para la Universidad Nacional de San Luis, como fue el Prof. Mauricio López, implica un compromiso con nuestra propia “historia”. Incursionar en ese pasado desde este presente, posibilita la recreación de un legado en vistas a un proyecto de universidad pensado a la luz de las actuales condiciones políticas, sociales, culturales y educativas que debemos recrear en nuestras prácticas cotidianas. Tal vez, nuestro desafío hoy como docentes e investigadores ya transcurrida la conmemoración de sus 100 años de aquel movimiento universitario reformista y consolidada la democracia, sea releer el pasado, identificar sus huellas y legados en nuestra propia historia universitaria para aprehender lo que hubo de sensibilidad en la mirada de aquellos jóvenes frente a los cambios del siglo, como uno de los caminos posibles para que la reforma de 1918, no quede reducida a cristalizadas consignas.

En este sentido, la invitación consistirá en emprender un “trabajo de memoria” tal como expresa Ricoeur, en el que sea necesario abrir un futuro al pasado, expurgar aquello que no se ha verificado, las promesas no cumplidas. Revalorizar las heterotopías como lugares del tiempo infinito, emprender acciones desde una política de reivindicación de la memoria y recrear una conciencia que nos convoque a pensar la emergencia, el legado y la prospectiva en el orden de la tradición y lo nuevo que se presenta en el horizonte de nuestra actualidad.

Indagar las experiencias universitarias de nuestra historia reciente de la educación superior que requieren ser, actualizadas a la luz de la historia y la memoria recreada en nuestras prácticas docentes e investigativas para que devenga instrumento de transformación para los jóvenes del mañana y nos comprometa como sujetos Latinoamericanos.

Bibliografía

-RIVEROS, Sonia (2016): “Los dispositivos de formación en la Constitución del sujeto Pedagogo de la Universidad Nacional de San Luis (1939-1983)”, en *Tesis de Doctorado en Cs. de la Educ.* UNC-FFH (Inédito).

-GUYOT, Violeta & RIVEROS, Sonia (2009): “Mauricio López. Pensar y hacer la revolución” en *Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*, Rio de Janeiro, 2009.

- LÓPEZ, Mauricio (1987): “El contexto secular de la Misión: La América Latina de la década del ‘60”. En, WEINSTOCK, Raquel: *Biografía Mauricio A. López*. San Luis. Editorial Universitaria.

- _____ (1975): “Entrevista” en *Revista Noticias Universitarias* N°27, Prensa, UNSL.

- TCACH, Cesar (2008): “De la monotonía de los claustros a la polifonía de las ideas: Introducción a La Gaceta Universitaria”, en: *La Gaceta Universitaria 1918-1919. Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales*. Bs. As. Eudeba.

^{vi} Dra. en Ciencias de la Educación por la UNC-FFH, Directora del Proyecto de Investigación Consolidado “Hacer la Historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas”. Profesora Responsable de Historia de la Educación General y de Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina FCH-UNSL. Directora del Archivo Histórico y Documental de la UNSL, Coordinadora del Programa de Historia y Memoria de la UNSL. Miembro del Consejo Directivo de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, investigadora del Centro de Estudios sobre Historia Reciente de la Educación (UNR) e Integrante de la Red Argentina de Archivos Universitarios.

Recibido abril de 2020

Evaluado junio de 2020

DOCENCIA INNOVADORA,

UNA MIRADA A SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD^{vi}

Catalina Rodríguez Amaya^{vi}

Resumen. El artículo interroga el reciente protagonismo docente en las agendas educativas mundiales, locales y regionales que apuntan a la producción de maestros innovadores y profesionales de calidad. La abundante producción discursiva sobre estos asuntos muestra al maestro como la causa y solución a los problemas educativos contemporáneos, ubicándolo en permanente crisis y asignándole culpas, retos y responsabilidades. Una mirada distinta sobre dicha crisis consiste en analizar en clave histórica las reconfiguraciones y actualizaciones en las problematizaciones construidas sobre el maestro colombiano, los saberes que han intentado modificarlo y las subjetividades que se están produciendo. Este ejercicio analítico intentará describir las condiciones, saberes y urgencias que hicieron posible conectar la docencia con la calidad y la innovación.

Palabras clave: Calidad docente, profesionalización de la docencia, maestro innovador, evaluación.

Abstract. This paper questions the recent focus played by teachers in local, regional and global educational agendas that aim at the production of innovative and high-quality teachers. The prolific discursive production regarding these issues show teachers as the cause and the solution to contemporary educational challenges, placing them in a state of permanent crisis and assigning unto them faults, challenges and responsibilities. A different perspective concerning this crisis consists in analyzing, through a historical approach, the reconfigurations and evolution of the problematizations constructed about teachers, the knowledge that has tried to modify it and the subjectivities that are being created. This analytical exercise enables us to understand the conditions, knowledge and imperatives that made it possible to link teaching with innovation and quality.

Keywords. Teaching quality, professionalization, innovative teaching, assesment.

Como se ha descrito en investigaciones sobre la historia de la escuela colombiana, ésta aparece como bisagra entre el asistencialismo cristiano y el disciplinamiento de los niños pobres orientado hacia el trabajo y la enseñanza (Martínez Boom, 2005). Durante la primera mitad del siglo XX varias funciones le fueron asignadas: defender la raza (eugenesia), examinar los problemas psicológicos y mentales, pedagogizar (escuela activa) y democratizar la cultura mediante el aprendizaje de valores ligados a lo público (Saldarriaga, 2003). Estas funciones se han superpuesto en la escuela colombiana contemporánea primando una u otra según los intereses regionales o locales. De acuerdo a lo anterior, la escuela será entendida como un “escenario de luchas, contradicciones, conflictos que producen tensiones que no se oponen entre sí, sino que se tratan de resolver hacia un lado o hacia el otro según los intereses, saberes y condiciones que se mueven en su interior en un momento determinado^{vi}” (Rodríguez-Amaya, 2012, p. 18)

Las prácticas escolares cotidianas que expresan estas tensiones proceden de la manera en que fue engendrada la escuela pública moderna. Por ejemplo, a la escuela se le pide atender a una gran masa de estudiantes, respetando las necesidades individuales de cada sujeto, se le exige que responda a los retos de las sociedades globalizadas y que a su vez trabaje sobre las necesidades locales y comunitarias, se le reclama generar procesos pedagógicos que posibiliten autonomía escolar y la resolución de problemas locales, aplicando tecnologías estandarizadas de evaluación y de seguimiento a alumnos, maestros y proyectos educativos (Saldarriaga, 2003). La escuela se ha convertido en un blanco de luchas, paradojas y cuestionamientos muy difíciles de resolver, la mayoría de ellos se han descargado sobre el maestro, a quien le ha correspondido moverse en una multiplicidad de funciones, saberes y condiciones que le han dejado huellas y marcas, que modifican

su rostro constantemente. El maestro contemporáneo lleva la marca del virtuoso, del conocedor del método, del moralizador, del buen ciudadano, del profesional, del administrador del currículo, del funcionario eficiente, del diseñador de ambientes de aprendizaje, del motivador e innovador. (Martínez Boom, 2008)

Las formas de resolver o tratar estas tensiones no son las mismas en todas las escuelas ni se manifiestan de la misma manera en todos los maestros, pues dependen de las funciones, condiciones, el manejo de los saberes y los mecanismos organizativos que las escuelas y los maestros privilegien en un momento histórico determinado (Saldarriaga, 2003). Lo interesante de esta mirada tensional sobre la escuela y el oficio de maestro contemporáneo es que no sugiere maestros o escuelas ideales. Busca por el contrario describir las maneras como se han instalado ciertas prácticas y saberes en las escuelas y los maestros, mostrar los efectos y reconfiguraciones que han producido tanto en las instituciones escolares como en las subjetividades de los profesores.

Se usará entonces esta perspectiva de análisis para tratar de describir la reconfiguración más reciente del oficio de maestro, se trata de un movimiento que se ha fortalecido en los últimos treinta años y consiste en la mundialización del protagonismo docente en las agendas educativas internacionales y en las políticas educativas nacionales, regionales y locales. Dicho protagonismo se manifiesta en la copiosa producción discursiva en torno a la formación inicial y permanente del profesorado que apuntan a su profesionalización, la creación de centros de innovación y de premios a la excelencia docente, la producción de códigos de ética para los profesores y la proliferación de reformas tendientes a sofisticar los procesos de selección, ingreso y evaluación a la carrera magisterial pública entre otros.

Reconfiguraciones en el oficio de maestro

La ubicación del maestro en el centro de la política educativa dice mucho de las modificaciones que se han producido en la búsqueda por satisfacer las demandas que se le exigen a la escuela en particular y al sistema educativo en general. Se ha descargado sobre este sujeto las mayores expectativas del porvenir de la educación. El problema educativo como se entiende hoy no radica en la falta de recursos materiales o en las desigualdades sociales, sino en la falta de calidad de sus docentes, convirtiéndose ésta última en el insumo escolar más importante, pues es el que determina el aprendizaje:

En primera instancia, la calidad docente contribuye más que cualquier otro insumo escolar a explicar diferencias en el desempeño estudiantil (RAND Corporation, 2013). Greenwald, Hedges y Laine (1996) analizan de manera comparativa la contribución de diferentes insumos educativos y concluyen que focalizar recursos a seleccionar y retener los maestros más educados y con mayor experiencia es más costo-efectivo para mejorar el aprendizaje que invertir, por ejemplo, esos mismos recursos en reducir el tamaño de las clases. (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, & Saavedra, 2014, p. 19)

La calidad es el adjetivo más utilizado para nombrar la docencia, es una palabra que parece describir por sí misma la esencia o naturaleza de un buen profesor, frecuentemente se usa de manera indiferenciada con términos como innovación y excelencia. Sin embargo, este adjetivo con el que la sociedad contemporánea caracteriza prácticas, instituciones, objetos y sujetos como “los mejores” se gesta en un campo de saber muy distinto al escolar o al educativo, nace en el sector de la producción y se ha desplazado al ámbito de los servicios, creando un cuerpo de conocimiento denominado mercadotecnia empresarial. Parasuraman, Zeitham, y Berry (1985) señalan que en el ámbito productivo la calidad se limitaba a la producción de bienes tangibles haciéndolos bien desde la primera vez. Esto se conseguía teniendo en cuenta los requisitos del producto y su conformidad. Al trasladar esta definición del campo productivo al campo de los servicios adquiere mayor complejidad pues la calidad en la producción se aplicaba sobre objetos

tangibles que podían ser verificados, inventariados y probados antes de ser evaluados por los consumidores. La calidad en el servicio no interviene sobre un producto en particular sino sobre múltiples acciones, lo que complejiza la anticipación a la evaluación final del consumidor, dicha evaluación dependerá entonces de la conducta de las personas que intervienen en la generación del servicio, por tanto será la conducta o el comportamiento de los trabajadores y no los objetos materiales los que necesiten ser estandarizados e intervenidos para satisfacer las necesidades de los clientes, necesidades que se modifican constantemente pues también dependen de la conducta y necesidades particulares de los consumidores.

La educación contemporánea es entendida como la prestación de un servicio, así lo deja estipulado la constitución colombiana al declarar la educación como un derecho y un servicio público con una función social (Const., 1991, art. 67). La escuela por su parte se ha convertido en el escenario institucional que atiende las demandas de una población que requiere un servicio educativo de calidad, esto es, la satisfacción o conformidad entre las expectativas de los consumidores y el servicio entregado, a lo que se le ha denominado satisfacción del cliente. Lo anterior le otorga un protagonismo a las prácticas, a las acciones cotidianas de los maestros quienes comienzan a modificar su rol de enseñante o educador para convertirse en un prestador del servicio educativo y es allí donde es necesario retomar a Parasuraman, Zeitham, y Berry (1985) quienes señalaban que la estrategia más exitosa para solucionar los problemas de la calidad en el servicio era la evaluación, una práctica que se ha convertido condición para ejercer la docencia. Recordemos que la evaluación es una estrategia reciente que dista del tradicional examen que permitía verificar si el maestro tenía conocimientos sobre su método y su disciplina; la evaluación es mucho más invasiva que el examen, es un proceso de monitoreo

permanente sobre las acciones de quien presta el servicio, de dicho monitoreo van a

REVISTA DIGITAL DE HERMENEÚTICA, SUBJETIVIDAD, Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO. FCH-
UNSL. SAN LUIS, ARGENTINA. AÑO 2, VOL.4 - JULIO DE 2020. ISSN 2683-7498

depender los ascensos, los recursos para las escuelas y hasta la permanencia de los maestros en ellas. La evaluación en su versión más extrema es la autoevaluación pues esta no requiere de una vigilancia externa sino de un seguimiento y monitoreo sobre sí mismo.

Vamos advirtiendo los peligros de involucrar a la educación en esta maraña de la calidad, también comenzamos a comprender por qué el papel de los docentes es tan importante, de su comportamiento y de las expectativas que se generen de su trabajo es que va a depender su calidad, la calidad de la educación, el progreso de la nación y otras tantas responsabilidades que se le han atribuido. El maestro se ha convertido en la causa y la solución de los problemas educativos, esta nueva situación ha tenido efectos en la manera como la sociedad los percibe y como ellos se ven así mismos, ejemplo de lo anterior es la crisis internacional que se gestó en la década de los ochenta denominada malestar docente (Esteve, 1987). El malestar docente es la invención de una urgencia para modificar al profesorado, acudiendo a la recuperación de un orgullo y valorización que se supone alguna vez tuvo. Esta crisis aparece en el campo de la psicología y parte de la idea de que el profesorado está cansado, estresado y ansioso debido a ciertas condiciones sociolaborales en las que se ejerce la docencia, la mirada sociológica sobre dicha crisis atribuye el problema a los cambios en las expectativas sociales que se proyectan sobre el rol profesional de los maestros.

Una mirada distinta sobre la crisis docente podría ser no leerse desde allí, una posibilidad de análisis es desnaturalizar la mirada, esto es, tratar de comprender qué condiciones, saberes y técnicas han sido necesarios para convertir a los maestros en uno de los principales problemas del sistema educativo. La historia del maestro colombiano nos muestra que no es la primera vez que el profesor es asumido como un problema, pero las

condiciones, funciones y saberes que lo constituían eran otros, a continuación, se realizará una breve descripción de las reconfiguraciones en las problematizaciones que se han construido sobre el maestro, los saberes que han intentado modificarlo y las subjetividades que ha producido.

Las problematizaciones docentes: de la cantidad a la calidad

La escasez de profesores en las escuelas públicas durante la primera mitad del siglo XX, fue para el caso colombiano la problematización que mayores efectos tuvo en la configuración del cuerpo magisterial. La escasez de maestros fue condición de posibilidad para la introducción del planeamiento educacional al país y la creación de un conjunto de estrategias y normatividades que tenían como propósito aumentar el número de docentes. La vinculación del personal no calificado, la formación acelerada, el perfeccionamiento docente, el aumento de estudiantes por maestro, el incremento de las horas de trabajo, las mejoras salariales, la profesionalización y dignificación de la docencia, el mejoramiento de las condiciones de empleo y la creación de los escalafones docentes entre otros, fueron los efectos más perceptibles de todo este movimiento planificador y anticipador que terminó por consolidarse durante la segunda mitad del siglo XX.

No obstante, en la década de los setenta y gracias a la crisis mundial de la educación expresada por Philip H. Coombs (1971)^{vi} la escasez, deja de ser un problema numérico para convertirse en un asunto de selección y eficiencia, no basta con tener muchos maestros, es necesario saber elegir a los mejores, a los que posean ciertas competencias o atributos para ejercer su oficio y es aquí donde la calidad se instala como la principal protagonista, pues como vimos anteriormente es la encargada de comparar mediante la técnica de la evaluación las expectativas creadas sobre la conducta de los maestros y el servicio prestado.

A modo de prólogo debe dejarse aclarado que el problema de la carencia de maestros no es un caso de simples cifras. Es, primero y ante todo, un problema de calidad. Un escolástico presentó el caso concisamente. “podemos -dijo- encontrar normalmente suficientes almas bondadosas para poner orden en las clases. Nuestro problema consiste en encontrar las necesarias que sean *capaces también de enseñar*”(Coombs, 1971, p. 53)

Para Coombs (1971) la planeación tal y como venía realizándose durante la década de los sesenta no fue exitosa porque se centró exclusivamente en los procesos de expansión cuantitativa (aumento de número de maestros y escuelas), generando con ello un desperdicio de recursos^{vi}, la propuesta entonces era que dichos recursos fuesen usados de forma eficiente evitando el despilfarro. La planeación que se propuso a partir de este momento para solventar la crisis de la educación apuntó hacia la flexibilidad, adaptación y reelaboración^{vi}, elementos que permitirían a los encargados de la educación detectar posibles errores y hacerles frente antes de que se convirtieran en hábitos que resistan los procesos de reforma. Sin embargo Coombs (1971) insistía en que uno de los principales obstáculos a la reforma era la profesión docente:

Tal como están las cosas, y vistas en su conjunto, la profesión docente no tiene mucha propensión a la autocrítica. Es incapaz, asimismo, de aprovechar las oportunidades de innovación que ayudarían a los profesores a conseguir mejores resultados en sus aulas, donde están ahora sujetos a tantas distracciones que casi no disponen de tiempo para pensar. (p. 13)

La resistencia al cambio no se atribuye a la negligencia de los profesores, sino a la ausencia de innovación, entendida como la capacidad de criticar las prácticas tradicionales y crear nuevas y mejores:

Mientras que estas innovaciones se han efectuado (salvo algunas excepciones) en la agricultura de los países más avanzados, nada comparable ha sucedido en el terreno docente, ni siquiera en los países más ricos. La tecnología docente, en conjunto, ha hecho muy pocos progresos, aparte de una etapa artesanal, cuando grandes avances han sido realizados en la tecnología y la productividad de muchos otros sectores de la actividad humana (...) (Coombs, 1971, p. 15).

Coombs expresa la necesidad de vincular la docencia con la innovación lo que evidencia que estas no estuvieron naturalmente emparentadas, sino que fue necesario instituir un

conjunto de procedimientos para separar al maestro de su saber artesanal e introducirlo en unas prácticas industriales y de masas. Es así como la crisis de la educación reactiva la necesidad de crear un conjunto de lineamientos que orientaran el trabajo profesional de los profesores. En 1966 el comité mixto de la Unesco y la OIT ya había iniciado este recorrido con la publicación de normas internacionales relativas a los docentes^{vi}. Estos lineamientos se han ocupado del gobierno de la conducta de los profesores transformando en parte el modo “tradicional” reglado y policial de conducir a los maestros que se caracterizaba por el uso de técnicas como la observación, inspección y el examen que primó desde finales del siglo XIX hasta la primera mitad del XX.

La modernización en las formas de gobernar la docencia ha pasado por tres momentos de actualización, el primero con Coombs (1971) quien desde la perspectiva de la tecnología educativa cuestionó las conductas tradicionales del docente buscando modificarlas desde el enfoque de planeación sistémico. Este primer movimiento modernizador se enfocó principalmente en generar cambios en las instituciones de formación y capacitación de los maestros insertando técnicas de planeación y evaluación en sus prácticas.

El segundo momento modernizador de la docencia es producto de la actualización que sufre la educación a partir de las necesidades básicas de aprendizaje establecidas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990). La educación comienza a entenderse desde una visión ampliada, “que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción”(UNESCO, 1990, p. 4). Esta visión comienza a poner mayor énfasis en los resultados efectivos del aprendizaje que en la matrícula, instrucción y certificación final. La modernización en este segundo momento estaría dirigida a fortalecer la adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje y la creación de sistemas mejorados de

evaluación de resultados. Para este efecto el personal docente debería estar en la capacidad de mostrar resultados, de resolver problemas y atender a las dimensiones sociales culturales y éticas del desarrollo humano (UNESCO, 1990).

El tercer momento modernizador de la conducta docente se visibiliza en el Foro Mundial sobre la educación realizado en Dakar (UNESCO, 2000) y se manifiesta en la preocupación por la escasa gobernabilidad^{vi}, políticas inadecuadas y problemas de corrupción^{vi} en el ámbito educativo. Estas preocupaciones dieron origen en el 2001 al proyecto de investigación “Ética y corrupción en la educación”^{vi}, cuyos objetivos desde entonces han sido reforzar la capacidad de gestión, mejorar el marco regulador de la corrupción y establecer un control social sobre el uso de los recursos. Dentro de las medidas que propuso el proyecto para contrarrestar la corrupción en el ámbito educativo hay dos que afectan directamente el profesorado: mejorar su dirección (mediante la gestión de la población docente) y su comportamiento (a partir de la producción de prácticas éticas) (Hallak y Poisson, 2010) convirtiéndose éste último en el más reciente movimiento modernizador del magisterio.

Estos tres momentos de modernización muestran las actualizaciones en la problematización de la docencia, la preocupación por aumentar el número de maestros se ha trasladado a la producción de docentes de calidad, que presten a satisfacción el servicio educativo. También encontramos modificaciones en las técnicas de gobierno, ya no es tan eficaz intervenir el cuerpo del maestro mediante la observación, inspección y examen, pues la evaluación, la gestión y la internalización de prácticas correctas o éticas es al parecer mucho más efectiva. La calidad permite que intervengan actores que estaban distantes del oficio de maestro, ahora son los economistas y expertos, padres de familia, opinión pública los que determinan su labor, lo que pone al maestro en la encrucijada de

los resultados, las evaluaciones y la resolución de problemas sociales. El compromiso del maestro con la educación no termina jamás, pues debe buscar la satisfacción de sus clientes que lo miden a través de pruebas estandarizadas locales e internacionales, evaluaciones de desempeño, de competencias y estandariza sus conductas a través de códigos éticos.

Los saberes: las reconfiguraciones del docente profesional

La profesionalización docente no solo ha ocupado las agendas internacionales, también ha sido motivo de discusión en los círculos académicos, gremiales y gubernamentales. Sin embargo, la profesionalización no tiene una definición esencial, pues responde a las ideas y prácticas sociales de un momento histórico determinado. Hasta finales del siglo XIX en Colombia, la enseñanza era vista como una profesión que requería de algunas dotes naturales, una sólida instrucción y ejercitación en la práctica (Zapata, 1872), no obstante, a comienzos del siglo XX la docencia comienza a sufrir intervenciones tales como la reorganización de las normales, la aparición de la facultad de educación, la emergencia del escalafón nacional, el proceso de clasificación, cambio, remoción y suspensión del magisterio nacional. Todas estas intervenciones redefinieron su papel y sus funciones, que se trasladaron del cuidado y recogimiento de los niños a la ejecución de técnicas especializadas que requerían conocimientos científicos. Por esta misma época se gestaron sin éxito las primeras asociaciones de maestros que trabajaron por su dignificación y mejoramiento. Todas estas acciones mostraron una variación de la figura del “personal docente” al de “profesional docente”, que pasó de la búsqueda del hombre ilustrado, asalariado, buen cristiano y con experiencia, a la del profesional científico, al que se le atribuye un valor adicional expresado en su capital humano, que le permitiría dirigir los destinos de la educación (Velásquez, 1933).

Durante la década del sesenta la enseñanza comenzó a considerarse como una profesión que exigía de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencias especiales adquiridos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de responsabilidad personal y colectiva con la educación (OIT/UNESCO, 1966). A partir de este momento la profesionalización ha pasado por varios procesos de reconfiguración que es necesario analizar si queremos entender sus actualizaciones más recientes.

La primera reconfiguración se ubica en la década de los ochenta, momento en que la profesionalización adquiere una especificidad en tres escenarios, el de la formación, la investigación y las experiencias prácticas. El primer escenario se gestaba en las instituciones de formación y apuntaba a la adquisición de conocimientos, actitudes y competencias técnicas; el segundo, le exigía al maestro que dejara de ser un receptor y aplicador de investigaciones ajenas y se convirtiera en protagonista de sus propios proyectos; el tercer escenario es el de las experiencias prácticas, en el que se le otorgó un papel activo al maestro en los procesos de innovación, elaboración de programas y materiales didácticos (OIT/UNESCO, 1984).

El segundo momento de actualización se da en la séptima reunión del comité mixto OIT-UNESCO en el año 2000, cuando la profesionalización de la enseñanza comienza a ser entendida como una inversión del docente. Inversión que pasa por asumir la responsabilidad de educarse permanentemente e invertir en su carrera profesional consiguiendo con ello mayores satisfacciones (OIT/UNESCO, 2000; UNESCO, 2004).

El tercer momento que va del 2003 al 2015 se expresa en la revisión y evaluación a los procesos de profesionalización adelantados y con ello, la producción de una nueva crisis docente denominada desprofesionalización (OIT/UNESCO, 2003). La desprofesionalización de la enseñanza es la crisis más reciente de los docentes, una crisis

que nuevamente se atribuye al fracaso en su formación, selección, contratación, remuneración y desarrollo profesional. Lo que produce la urgencia de cambiar al docente, de mover su umbral de posibilidades e intervenir sobre todos los aspectos que según los expertos no le han permitido profesionalizarse.

Estos procesos de reconfiguración de la profesión docente han estado acompañados de intervenciones tanto de las instituciones formadoras de maestros como de los mecanismos de control y seguimiento sobre la ahora llamada carrera docente. Las Escuelas Normales Superiores se convirtieron en unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes de preescolar y básica primaria (Colombia, 1996). Sus objetivos formativos se orientaron al igual que en las universidades al mejoramiento continuo de la calidad de los educadores mediante la acreditación de sus programas. Dicha acreditación ha estado orientada por procesos de evaluación y autoevaluación que parten de estándares de calidad “entendidos como una medida esperada o un indicador de desempeño que debe ser alcanzado para legitimar un programa académico”(Calvo, 2004, p. 34)

La profesionalización de la docencia también tiene que ver con una transformación en la prácticas pedagógicas de los maestros que ya no estarán dadas desde una reflexión sobre un acumulado de saberes y experiencia sobre la enseñanza, sino en función del aprendizaje del niño, al profesional docente le corresponde cumplir con ciertas metas de aprendizaje^{vi} (conjunto de habilidades, destrezas y comportamientos) que deben ser alcanzadas de manera efectiva mediante operaciones instrumentales que den como resultado una mayor eficacia con un mínimo de inversión (Martínez Boom, Noguera, y Castro, 1988).

La racionalidad empresarial se ha tomado el sistema educativo, la escuela, los centros de formación docentes y a los profesores. Ya ninguno de estos escenarios escapa a los

mecanismos de seguimiento, monitoreo, estandarización, recolección de información y mejoramiento propios de los sistemas de gestión de calidad que hoy llamamos evaluación. La evaluación va a constituir para el docente una práctica permanente sobre los otros y sobre sí mismo, que lo obliga a modificar permanentemente sus modos de enseñanza, el significado de su profesionalismo y hasta la imagen que tiene de sí mismo.

La calidad del docente innovador

Drucker (2004) definió la innovación como “el medio a través del cual el emprendedor crea nuevos recursos generadores de riqueza o dota a los recursos existentes de mayor potencial para crearla” (p.3). La innovación está emparentada con la calidad y proviene del mismo campo de saber, se complementan en tanto la primera se ocupa de minimizar los gastos sin que la segunda se vea afectada. La innovación constituye una práctica, una serie de acciones orientadas a producir riqueza o a economizar recursos, requiere según Drucker (2004) esfuerzo, talento, ingenio y conocimiento pero sobre todo trabajo duro, enfocado y decidido “si faltan la diligencia, la perseverancia y el compromiso, el talento, el ingenio y el conocimiento no sirven de nada” (p. 7).

De acuerdo con lo anterior, si la calidad es entendida como la conformidad entre las expectativas de un cliente y el servicio o el producto entregado, la innovación va a consistir en la actitud, conducta o compromiso que requiere la empresa o el empresario para asegurar dicha calidad. Si trasladamos esta definición al campo de la docencia encontramos que la innovación es una práctica sistemática que permite al docente prestar un servicio de calidad usando el mínimo de recursos.

Ahora bien, uno de los efectos subjetivos de asociar los problemas educativos a la calidad de los maestros es la producción de una docencia innovadora, recordemos que para

Coombs (1971) la innovación aplicada al campo educativo consistía en la capacidad de

criticar prácticas tradicionales para crear nuevas y mejores. Este discurso se ha internalizado tanto en el escenario educativo y en la conducta de los docentes que ha creado un amplio campo de saber en el que intervienen iniciativas de organismos internacionales, los gobiernos, intelectuales, la opinión pública y hasta los mismos maestros^{vi}.

La mayoría de estas iniciativas han vinculado la innovación con la conectividad y uso de las TICs, sin embargo, al hacer una revisión de la innovación como práctica y no como conectividad o tecnología material, encontramos la aparición de un conjunto de acciones que muestran la producción de un docente innovador, receptivo al cambio y al aprendizaje permanente, un docente que se anticipa a la acción, es flexible, capaz de reacomodarse a las nuevas demandas que se le asignen (Rodríguez-Amaya, 2017).

En la revisión sobre las prácticas encontradas en las experiencias ganadoras del Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica del IDEP^{vi} y del Premio Compartir al Maestro^{vi}, se encontró una tendencia que conecta al docente innovador con el empresario, ejemplo de ello son los proyectos que apuntan a generar acciones de responsabilidad social en las escuelas. Lo que en algún momento era una función exclusiva del Estado se convierte en un compromiso del docente innovador a través de la creación de proyectos de vida, el estímulo a las competencias laborales, la autogestión, el liderazgo y el emprendimiento:

En efecto, ya de tiempo atrás directivas y docentes habíamos asumido con gran sentido de responsabilidad el plausible y honorable compromiso que nos ha sido encomendado, de posibilitar una radical transformación del tejido social en el cual nos encontramos inmersos, desde lo académico y desde lo pedagógico (Guardo, 2005, p. 41).

Pero también hay que decir que gracias al trabajo juicioso del reciclaje, que nos permitió sacarle provecho económico al material recuperado en la fuente para usar el dinero producido en la compra de útiles escolares, se comenzaron a notar los primeros síntomas de la baja en los índices de deserción escolar en Pasquillita. Era
REVISTA DIGITAL DE HERMENÉUTICA, SUBJETIVIDAD, Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO. FCH-
UNSL. SAN LUIS, ARGENTINA. AÑO 2, VOL.4 - JULIO DE 2020. ISSN 2683-7498

de esperarse: el argumento de no mandar los pequeños a estudiar por falta de cuadernos, colores, borradores, etcétera, ya no era válido. A su vez, optimizamos al máximo el uso del papel, utilizándolo por la otra cara para actividades de pintura, talleres y demás rutinas diarias, lo que abarató aún más los costos de estudio. Así entonces, la ética del reciclaje por parte de la comunidad vino de la mano de los resultados económicos (Orozco, 2006, p. 24).

La resolución de problemas sociales como un asunto docente genera una tensión en los propósitos formativos de los maestros creando una discrepancia entre la formación de seres libres, críticos y autónomos y la producción de ciudadanos obedientes que se inserten en el desarrollo de las competencias básicas laborales y ciudadanas. Pareciera hoy que lo segundo está fortaleciéndose al punto de no interrogarse lo primero, lo que probablemente signifique la desaparición de lo que en algún momento fue considerada una tensión.

Otra característica de la docencia innovadora es hacer mucho con poco o nada, el éxito de un proyecto de innovación consiste en aprovechar al máximo los recursos apelando a la capacidad y talento humano de los docentes, de hecho, pocos maestros innovadores se muestran en disputa con el Estado al no proporcionarle los recursos que necesitan para la realización de sus iniciativas, han naturalizado la escasez como constitutiva de su labor, lo que hace que dispongan de tiempo y recursos propios para crear sus proyectos. En ocasiones se sienten más libres y autónomos y se poseionan como sus propios jefes al ser ellos los que gestionan los recursos, esto hace que asuman mayores responsabilidades y trabajo pues, recordemos con Drucker (2004) que esta es la condición necesaria para la innovación.

Mis retos son continuar con el proceso investigativo, conseguir recursos para construir un sitio adecuado para el Cemehi, lograr que el municipio lo declare como patrimonio cultural y escribir un libro sobre los hallazgos conceptuales producto del proceso investigativo y el trabajo mingüero (Castillo, 2011, p. 45)

Como el apoyo de la Alcaldía Municipal al proyecto no ha sido suficiente, Teresa y yo hemos gestionado recursos económicos, logísticos, educativos y otros ante

entidades no gubernamentales, lo que permite mantener el proyecto (Arias, 2005, p. 49)

Es cierto que el Premio le cambia a uno la vida. Nunca antes me había sentido tan orgullosa de ser maestra y a la vez tan comprometida con mi profesión. La labor y la exaltación que hace la Fundación Compartir a los docentes de Colombia, va más allá de lo medible: toca nuestro mundo, el de nuestras familias y el del país entero, para mostrar que es posible construir con nuestros niños y jóvenes un futuro mejor (Cruz, 2006, p. 26).

El docente innovador es entonces la conjunción de actitudes, comportamientos y prácticas productivas tendientes a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con un mínimo de inversión económica y el máximo de inversión humana. Un docente ganador del Premio a la Investigación e Innovación Educativa resumió esta conducta de la siguiente forma: los maestros innovadores son los que aprenden a “optimizar el tiempo, a evitar dogmatismos, a enfocarse en la acción, a recrear emotividades, a ejercer la seducción pedagógica y a practicarla mediante el ejemplo, a ser riguroso sin violencia”(Espinel, 2015, p. 129). Esta síntesis nos muestra claramente que la manera como se miran así mismos los maestros tiene aún cruces con lo moral y con lo pedagógico con mayor tendencia a lo empresarial entendido como una actitud constante de responsabilidad social con los otros a través de proyectos que economicen recursos y que generen resultados de calidad.

Es necesario cuestionar todo lo que parece evidente y al parecer la innovación y la calidad se han convertido en las mayores obviedades de nuestra época, por eso hay que interrogarlas en actitud crítica, entendiendo por esta, otra forma de relacionarse con lo que existe, lo que se sabe, lo que se hace y la búsqueda de nuevas formas de gobernarse (Foucault, 1995), esta actitud se refiere un ejercicio de sospecha, una actitud política y moral que problematice nuestro presente y permita hacer intervenciones sobre nuestra propia experiencia. Las exigencias y el control sobre el docente se han incrementado en las últimas tres décadas, jalonando fuerzas (morales, jurídicas, económicas y sociales)

que apuntan hacia él desde múltiples direcciones, haciéndolo visible como héroe y villano, como intelectual y apóstol, como excepcional y mediocre, como profesional e instructor, como gestor del aprendizaje e innovador. Muchos roles, muchos rostros y tensiones acompañan su labor. Lo importante es preguntarse si la reciente atención del docente en las agendas educativas conduce necesariamente a un mayor reconocimiento y autonomía del maestro, o si se trata más bien de un asunto de atención e hipervisibilidad (Han, 2013) que facilita estrategias de gobierno tan invasivas sobre sus acciones que incluso hagan desaparecer sus rostros y huellas, dejándolo desnudo, hueco, simétrico.

Bibliografía

Arias, S. (2005). Esperanza tras las huellas de la guerra. En *Nuestros mejores maestros*.

Experiencias educativas 2002 (p. 32). Bogotá: Compartir.

Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*.

Bogotá.

Castillo, M. A. (2011). Identidad ileña que se teje con hilos de memoria histórica. En

Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas 2010 (pp. 18–45). Bogotá:

Compartir.

Colombia. (1996). Decreto 0709/1996, por el cual se establece el reglamento general

para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones

para su mejoramiento profesional. *Diario Oficial*, (42768. 18 abril, 1996), 7.

Constitución Política de Colombia. (1991). Cometa de Papel.

Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

Coombs, P. H., & Ruscoe, G. (1970). *Planeamiento educacional. Sus condiciones*.

REVISTA DIGITAL DE HERMENÉUTICA, SUBJETIVIDAD, Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO. FCH-
UNSL. SAN LUIS, ARGENTINA. AÑO 2, VOL.4 - JULIO DE 2020. ISSN 2683-7498

Buenos Aires: Paidós.

Cruz, J. (2006). Durmiendo con el fantasma de las matemáticas. En *Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas 2000* (pp. 14–37). Bogotá: Compartir.

Drucker, P. F. (2004). La disciplina de la innovación. *Harvard business review*, 3–7.

Espinel, L. H. (2015). El teatro en el colegio, herramienta para la formación, artística, social y ciudadana de los estudiantes. En *Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2013* (pp. 117–130). Bogotá: IDEP.

Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Daimon. Revista de filosofía*, (11), 5–25.

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir. Recuperado de [http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras la excelencia docente - estudio final.pdf](http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf)

Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Educational research*, 66(3), 361–396.

Guardo, H. (2005). Tras la montaña, siempre hay un valle. En *Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas 2003* (p. 36). Bogotá: Compartir.

Hallak, J., & Poisson, M. (2010). *Escuelas corruptas, universidades corruptas ¿qué hacer?* París: UNESCO-IIPE.

Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.

Huntington, S. (1968). *Political order in changing societies*. New Haven, Yale
REVISTA DIGITAL DE HERMENÉUTICA, SUBJETIVIDAD, Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO. FCH-
UNSL. SAN LUIS, ARGENTINA. AÑO 2, VOL.4 - JULIO DE 2020. ISSN 2683-7498

University Press.

Kaufmann, D. (2005). Diez mitos sobre la gobernabilidad y la corrupción. *Finanzas & Desarrollo*, (Septiembre), 41–43.

Leff, N. . (1964). Economic development through Bureaucratic Corruption. *American Behavioral Scientist*, (8), 8–14.

Martínez Boom, A. (2005). La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños. En *Foucault, la pedagogía y la educación* (pp. 129–162). Bogotá: Magisterio.

Martínez Boom, A. (2008). Rostros y rastros del maestro contemporáneo. *Quaestio. Revistas de estudos de educação*, 10(1/2), 41–70.

Martínez Boom, A., Noguera, C. E., & Castro, J. O. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. Del énfasis didáctico al énfasis curricular. *Educación y cultura*, (15), 12–21.

OIT/UNESCO. (1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente. Aprobada el 5 de octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente*. París: UNESCO.

OIT/UNESCO. (1984). *La situación del personal docente: un instrumento para mejorarla: la recomendación internacional de 1966. Comentarios comunes de la OIt y la Unesco 1984*. Ginebra.

OIT/UNESCO. (2000). *Comité Mixto OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Ginebra.

OIT/UNESCO. (2003). *Comité Mixto de Expertos OIT/UNESCO sobre la Aplicación de*

las recomendaciones relativas al personal docente. París.

Orozco, J. S. (2006). Diálogos pedagógicos para aprender a pensar. En *Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas 2005* (pp. 16–37). Bogotá: Compartir.

Parasuraman, A., Zeitham, V., & Berry, L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41–50.

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

RAND Corporation. (2013). Teachers Matter: Understanding Teachers' Impact on Student Achievement. Recuperado el 18 de enero de 2013, de <http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/teachers-matter.html>

Rodríguez-Amaya, C. (2012). *La constitución de sujetos maestros en las tensiones escolares*. Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez-Amaya, C. (2017). Compilado de experiencias e investigaciones. Congreso internacional desafíos de la innovación educativa 2017. En *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2007-2015. Temas, motivaciones, preocupaciones y prácticas de los docentes innovadores de Bogotá*. (pp. 235–250). Bogotá: Dokuma.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

Socolpe. (2009). La escuela al paredón. Recuperado el 30 de abril de 2010, de

<http://www.socolpe.org/modules.php?name=News&file=article&sid=37>
REVISTA DIGITAL DE HERMENEUTICA, SUBJETIVIDAD, Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO. FCH-UNSL. SAN LUIS, ARGENTINA. AÑO 2, VOL.4 - JULIO DE 2020. ISSN 2683-7498

Svensson, J. (2005). Eight questions about corruption. *Journal of Economic Perspective*, 19(3), 19–42.

UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Marco para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (p. 42). Nueva York: UNESCO.

UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000. Informe final*. París: UNESCO.

UNESCO. (2004). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Francia: UNESCO.

Velásquez, P. (1933). La dignificación del magisterio. *Educación*, 5(1).

Zapata, D. (1872). *Segundo informe anual del director de instrucción pública del Estado soberano de Cundinamarca*. Bogotá.

^{vi} El artículo muestra parte de los hallazgos de la tesis doctoral “Docente innovador: urgencia, procedencia y emergencia de un nuevo ethos docente en Colombia 1960-2015”.

^{vi} Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (2020), Magister en Educación de la Universidad Nacional de Colombia (2012), Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (2006). Docente de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. carodriguezam@unal.edu.co

Recibido abril de 2020

Evaluado junio de 2020

¿DE DONDE PROVIENE EL DOCENTE DISEÑADOR DE EXPERIENCIAS Y PORTADOR DE INNOVACIÓN?

Nancy Argenis Salazar Acosta^{vi}

RESUMEN A continuación se describirán algunas pistas que orientan el análisis para generar la discusión, alrededor de la innovación como uno de los componentes más fuertes que se entreteje en la relación de la educación con el sector productivo, se develan algunos elementos que hacen de la innovación educativa uno de los principales propulsores de desarrollo económico, es importante decir que esta relación surge como resultado de diversas condiciones que permiten su emergencia, hechos que se encuentran distantes de la imposición de algún ente internacional o de algún gobierno de turno. Se habla de algunos hechos en los que la innovación se interna en lo más profundo del sistema educativo y se camufla perfectamente con toda la ola de exigencias adaptativas y de reinención que ingresan a finales del siglo XX, época en la que el factor humano es considerado uno de los componentes del PIB y es justamente aquí, en el interior de este panorama donde toma fuerza la figura de “Docente innovador”. Los aportes aquí consignados hacen parte de los hallazgos presentado en la tesis “la Innovatización de la sociedad” investigación elaborada para optar el título de Doctor en educación.

Palabras clave: Innovación, Docente, Aprendizaje, Educación no formal.

SUMMARY. In this article I'm going to describe some clues that guide the analysis around one of the most important elements in the relationship between education and production systems. Also, it revealed some elements that make educational innovation one of the main drivers of economic development, It is important to say that this relationship emerges as a result of various conditions that allow its exposure, events that are distant from the imposition of any international entity or government on duty. There are some events in which innovation penetrates deep into the educational system and is perfectly place in with many adaptive and reinventive demands that came up the late twentieth century, a time when the human factor is considered one of the components of GDP, and this scenario is where the figure of innovator teacher takes form. The contributions listed here, are part of the findings presented in the research thesis “The Innovatization of society” Research prepared to qualify for the title of Doctor of Education.

INTRODUCCIÓN

Para problematizar el presente, y comprender el pasado de la innovación educativa al interior de la escolarización, en primer lugar, se hacen algunas afirmaciones acerca de la innovación como una función docente, en segundo lugar se describe la innovación educativa en relación con la experiencia colectiva, y en tercer lugar se expone al caso de la educación no formal como una práctica que pone en funcionamiento diversos tipos de relaciones e instituciones para hacer visible la innovación en la vida de los sujetos; para adelantar esta propuesta de trabajo se inicia por definir algunos periodos que tras el análisis de los dicho y lo no dicho se considera relevantes para la relación de la innovación educativa y la escolarización.

AÑO	40 - 60	70 - 80	90-2000	2010 - 2019
OBJETIVO	Enseñanza	Educación	Aprendizaje	Innovación educativa
TECNOLOGÍA	Tecnología instruccional	Tecnología educativa	Innovación educativa	Ambientes de aprendizaje
PROPULSOR	Ciencia + tecnología = Desarrollo	Reformas Educativas	Consenso social "transparencia y participación"	Velocidad en los procesos y percepción de aceleración del cambio

Cuadro 1. Periodos Relevantes en la relación de innovación educativa y la escolarización.

1. LA INNOVACIÓN: UNA FUNCIÓN DOCENTE

Es importante considerar que este suceso guarda bastante cercanía y similitud con lo ocurrido en el campo económico (Teoría de Desarrollo Económico), siendo entonces cuando irrumpe la innovación como una condición indispensable del sujeto empresario en 1911, y ahora a finales de la década de los 70's el docente es formalmente definido para 1979 (Decreto 2277) como "personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades". De acuerdo a los hechos registrados en distintos discursos educativos, es durante el último hito construido en este trabajo 1984-2018 y específicamente para la década de 1980 que la innovación ingresa a la escuela, muy ligada

y casi confundida con la tecnología educativa, esto debido a que las consecuencias de los procesos de globalización especialmente influenciados por las decisiones de orden mundial que fueron comunes luego de la segunda guerra mundial, y tras el informe de la “Crisis Mundial de la Educación” era evidente la reclamación que de forma reiterativa se hacía a la escuela para que hiciera parte activa del nuevo orden mundial, que requería sujetos comprometidos con el bienestar universal, con lo cual se tuvo como consecuencia el uso de instrumentos provenientes de la implementación de avances científicos y tecnológicos, de los que requiere y masifica las necesidades de desarrollo especialmente de los países tercermundistas, es así como para la década de los 70 se hace uso de la radio y la televisión, como herramientas tecnológicas que permiten masificar los procesos educativos, especialmente de la denominada educación fundamental o también conocida como educación básica. Esto con el fin de disminuir las cifras de analfabetismo una condición para pertenecer a la UNESCO.

En tanto, se puede afirmar de forma categórica que la tecnología educativa se integra a la educación como consecuencia del ingreso del uso de criterios económicos para medir la eficiencia y la eficacia de sistema educativo, en una época donde la implementación de la Teoría de Sistemas se encuentra bien posicionada, especialmente en los entes estatales. Es así como a partir de esta nueva relación entre Educación-Desarrollo, se transforma la función, la estructura y el sentido **de forma exógena** a la escuela desde las Reformas Educativas, las Prácticas Políticas, y tras estas numerosas intervenciones se vuelve la vista sobre el Factor Humano que podría dinamizar aquellos cambios desde las entrañas del sistema mismo, el sujeto docente, que ahora se configuraba como un funcionario en la medida que tendría que cumplir unas funciones bien definidas de acuerdo a los requerimientos sociales del momento, convirtiéndose así en el factor dinamizador de las transformaciones un **factor endógeno** capaz de movilizar todo el entramado sistemático de la educación.

En consecuencia años más tarde, en la reformas educativas que desde 1996 hablaban de tres aspectos fundamentales para mejorar la Calidad Educativa, entre ellos se encuentran; primero, el perfeccionamiento docente; segundo, la capacitación docente y tercero, la formación permanente de docentes mediante los programas PFPD, los cuales tenían por objetivo tres elementos esenciales: la actualización, la investigación y la innovación que para aquella época estaba haciendo considera como sinónimo de

transformación; para cumplir los dos primeros objetivos dichos programas quedaron a cargo de expertos en las universidades de formación, que tienen facultades de educación mientras que por otro lado la innovación quedaba solo en manos del sujeto docente, debido a que es el único individuo que puede ponerla a funcionar al interior de la escuela.

En este sentido, se encuentran registros que dan cuenta del interés por el desarrollo de encuentros institucionales, Locales, Distritales y Nacionales que permitan la socialización y selección de experiencias personales e institucionales en eventos tales como los Foros Institucionales, locales distritales y nacionales (LEY 115 DE 1994). Ahora, para la época actual y desde 2007 se han creado mecanismos en los que a partir de convocatorias a premios y reconocimientos de orden nacional e internacional, los docentes presentan sus iniciativas en investigación e innovación, para tener la visita de pares evaluadores que avalen sus propuestas y estas a su vez, sean premiadas con incentivos de orden económico y formativo, como estrategia para compartir experiencias que han trascendido el orden de lo pedagógico al interior del aula y han alcanzado transformaciones al interior de las comunidades educativas y locales.



Figura 01. Relación entre Innovatización, Escolarización y Educación.

Por otra parte, podemos ver cómo la tecnología entra al campo educativo limitada y totalmente relacionada al número de dispositivos electrónicos o, en su entonces, equipos de cómputo que ingresaban a la escuela, elemento que fue considerado como un factor de vital importancia para el desarrollo económico, social y cultural, además de evitar seguir aumentando la brecha de retraso entre la escuela y la sociedad, es así como el programa computadores para educar se configura legalmente desde 1999 hasta 2001 año en el que se pone a funcionar,

Debido a la necesidad de aprovechar estas tecnologías, y a su creciente uso en todos los sectores del país, resulta de gran importancia que los colegios y escuelas públicas colombianas, especialmente en los sectores rurales, cuenten con equipos de cómputo y acompañamiento educativo que les permita usar la tecnología como una efectiva herramienta de apoyo pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Recuperado página web computadores para educar^{vi}. (Computadores para Educar, s.f)

Es así, como producto del consenso se pensó que el ingreso de equipos de cómputo per se y la capacitación de docentes para el manejo de los mismos era suficiente para actualizar los problemas de la asincronía de la escuela con la economía social, solo por el sencillo hecho de manejar una máquina más, es decir, que se puede considerar que la inclusión de aparatos a la escuela no provenía de la necesidad interna de mejora, sino como consecuencia de las necesidades provenientes de las empresas que requerían personal calificado que tuviera suficiencia en el dominio y manejo de equipos de cómputo (**Factor Exógeno**), tal vez esta fue una de las razones por las que esa iniciativa fracasó, debido a que la velocidad con la que se introducían los equipos a las escuelas dependía por una parte de las donaciones de empresas que hacían entrega de equipo ya obsoleto, y de otra que los procesos de formación de los docentes se limitan al manejo de la máquina, de hecho nunca se llegó a tener una cobertura de un equipo por estudiante, es así como la siguiente imagen registra el promedio de estudiantes que se llegó a tener por computador entre los años 2010 y 2019.



Figura 02. Estudiantes promedio por computador

De acuerdo con lo anterior, me atrevo a afirmar que hubo dos momentos bien definidos en los que se consideró que el docente era el encargado de innovar al interior de la escuela, entre ellos está la época en la que la innovación fue directamente relacionada con la

implementación y uso de equipos de cómputo en la escuela, supeditando al docente a ser el encargado de enseñar las herramientas básicas para el manejo del paquete básico de office (Word, power point, Paint y Excel), esto ocurre en la década de los noventa, y en un segundo momento se observa la gran dificultad para dar a las escuelas equipos de cómputo con tecnología de punta y con posibilidades de conectividad. Esta época ocurre desde el año 2000 hacia acá, y es aquí donde se considera al docente como algo más que un transmisor y allí entra en furor conjugar su saber pedagógico con las herramientas tecnológicas. Es así como se crean programas de formación en los que se tiene como fin hacer objetos virtuales de aprendizaje (OVA), programas que buscan la creación de contenidos digitales diseñados para proponer situaciones específicas que, junto con texto, contenidos multimedia (música, vídeo, imágenes etc.) y preguntas problematizadoras permiten construir ambientes de aprendizaje virtual.

2. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA CON RELACION A LA EXPERIENCIA COLECTIVA.

La experiencia del sujeto se desdibuja como una acumulación de años de conocimientos y formas de conocer un oficio, pasando a ser el compartir una experiencia pedagógica que se desarrolla al interior de una comunidad educativa, teniendo la participación del mayor número de personas posible, creando o desarrollando estrategias de participación que permitan conocer las opiniones e inquietudes de los miembros de la comunidad en donde se desarrollan dichas experiencias, generando así agenciamientos comunitarios que transforman las comunidades, siendo hoy la innovación educativa una categoría que permite construir en colectivo la imagen deseable de escuela con un alto índice de participación y libertad.

Ahora, la innovación deja de ser relacionada con hacer uso de elementos tecnológicos y pasa a ser una cualidad que permite el usos de los elementos naturales, humanos, tecnológicos que se tengan a mano para desarrollar nuevas dinámicas, que estén alejadas de los precarios recursos económicos que puedan venir del Estado o de instituciones gubernamentales, en pocas palabras, una experiencia educativa innovadora tiene que pasar por el tapiz de solucionar un problema que afecte a una comunidad determinada, teniendo un alto contenido de comprensión del contexto social, económico y cultural del entorno.

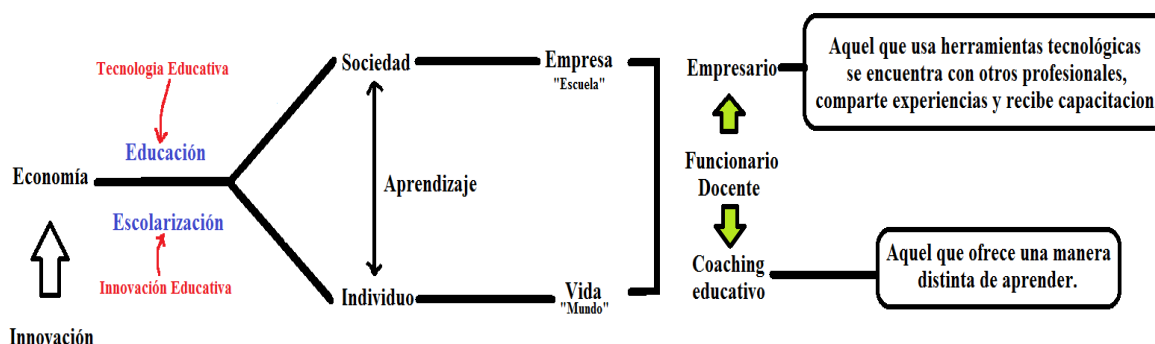


Figura 03. Relación entre Tecnología Educativa e Innovación Educativa

Además de lo anterior, los docentes desean participar en convocatorias que les permita generar posibilidades de desarrollo profesional para desempeñar de mejor manera su labor, es de resaltar que cruzamos tiempos en donde existe la percepción generalizada de creer que siempre se podrá dar más, de la inexistencia de límites, lo que da lugar a la participación continua en procesos de formación que en la actualidad se desplazan de las universidades a las instituciones educativas, sumado a ello se tienen las redes de docentes de diferentes áreas y mesas de trabajo en cada una de las localidades, que generan espacios de participación que son canalizados para retroalimentar las decisiones políticas, que dan origen a las normas legislativas teniendo la participación del colectivo como una forma de legitimación de decisiones. De hecho, es evidente como el factor más intervenido del sistema educativo es el docente teniendo sobre sí:

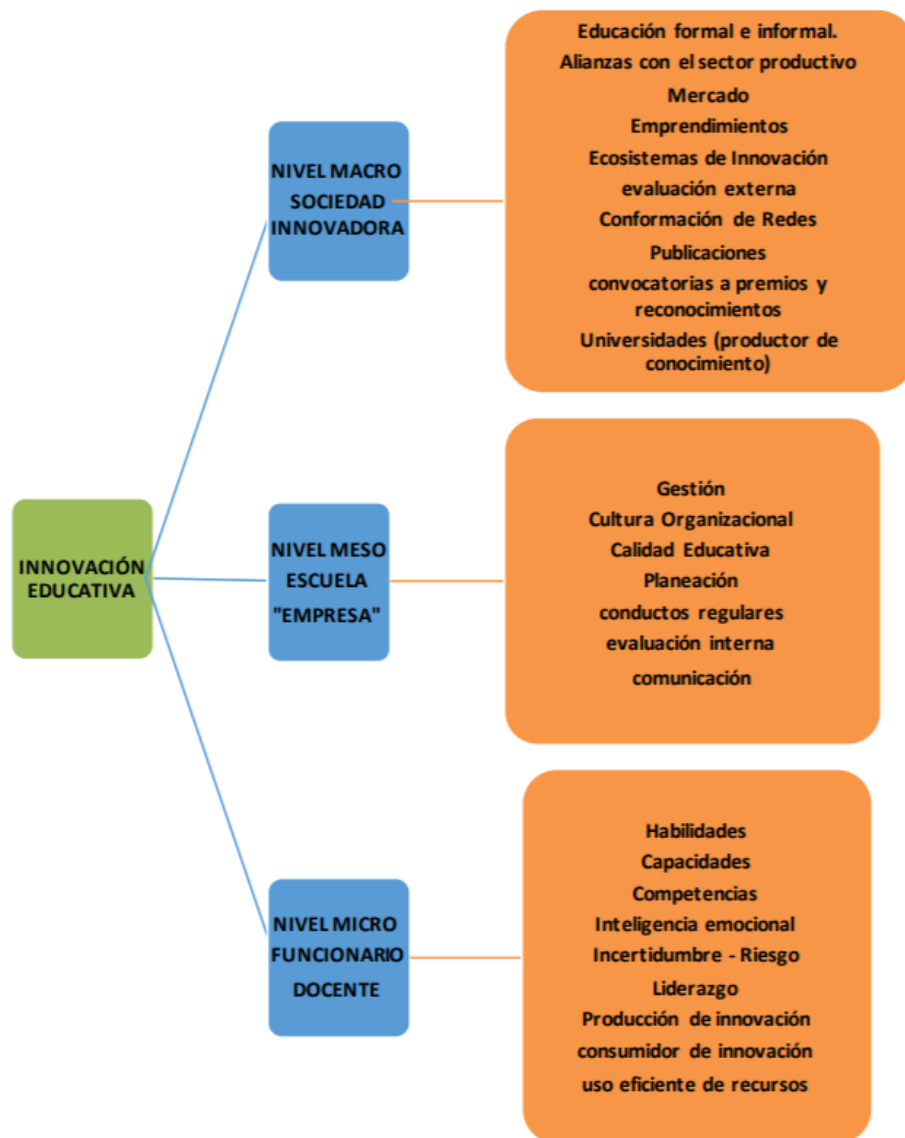
- Evaluación de periodo de prueba
- Evaluación anual de desempeño
- Evaluación con carácter diagnóstico y formativo, para reubicación y ascenso en el escalafón
- Estrategias de apoyo económico (préstamo condonable) para el desarrollo de programas posgraduales.
- Estrategias para el mejoramiento de la salud emocional de los docentes, IDEP.
- Las redes de docentes Distritales de todas las áreas.

Estrategias que crean mecanismos en los que el docente desea estar incluido para poder pertenecer y legitimar su ejercicio, es así como la innovación educativa modificó estructuras, procedimientos y saberes, de este modo:

Estructuras- Gestión institucional – transparencia- Evaluación institucional- Inter institucionalidad

Procedimientos: lineamientos estándares, derechos básicos de aprendizaje, modelo pedagógico (como, cuando y para qué aprender).

Saberes: populares, familiares, culturales, territoriales (locales, distritales), tecnológicos,



C

Figura 04. Niveles de implementación de la innovación educativa

De acuerdo a estos niveles de implementación, se puede afirmar de forma concreta que la innovación educativa ha tenido los mismos niveles de implementación que la innovación en el marco de los procesos económicos, en una de sus etapas se centra en la escuela innovadora como aquella institución tradicional y la no tradicional que se

encuentra en el marco de la escolarización, es referida a aquella escuela de formación formal o informal que se traslada a otros espacios del orden social, ver la siguiente figura se muestra de forma comparativa los niveles de implementación de la innovación en la economía , y los niveles de implementación en la escolarización.

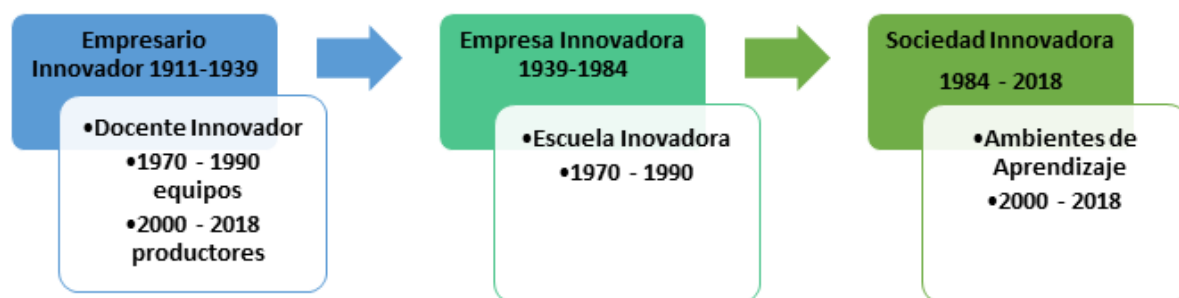


Figura 05. Innovación en la economía e innovación en la educación

3. EDUCACIÓN NO FORMAL, UN CASO DE INNOVACIÓN.

Sin duda el periodo de posguerra, se configura como un periodo de grandes cambios y transformaciones en el campo económico que se incorpora a la educación, hoy después de muchos años de intervención se han instaurado definiciones que justifican la presencia y el mejoramiento continuo de la educación, como el único camino para alcanzar el desarrollo y mejoramiento de la productividad, presentado como un enunciado simbiótico con las constante necesidad de cambios y compromiso del factor humano, que en especial refuerza la necesidad de una articulación funcional, que dé como resultado la rápida integración de los estudiantes al sistema productivo de tal manera que respondan a las nuevas necesidades del mercado.

¿Cómo es la educación que queremos y necesitamos? Los retos actuales de desarrollo social, económico y productivo del país demandan una educación de alta calidad que responda con pertinencia a las necesidades del entorno nacional, regional y local con perspectiva global y que dote a los estudiantes de las competencias que requieren como ciudadanos del siglo XXI. (MEN, 2010)

Así es, como en junio de 1957 nació el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) bajo el Decreto Ley 118 de ese año como iniciativa del economista cartagenero Rodolfo Martínez, esta institución nace como una entidad de enseñanza laboral y técnica (OISS, 2016). Es importante no perder de vista que institucionalmente se crean las condiciones

necesarias para responder a los requerimientos nacionales e internacionales y fomentar políticas que permitan el funcionamiento de instituciones que brinden formación para el trabajo. Y es luego para el año de 1997 que se crea un sistema nacional de formación para el trabajo, que estaba compuesto por tres subsistemas. Este sistema es una “estructura funcional que articula el sistema productivo – gremios, empresarios, trabajadores, sindicatos-, el sistema educativo –centros de educación y desarrollo tecnológico, instituciones educativas técnicas, tecnológicas y de formación profesional- y el gobierno con el propósito de definir los lineamientos de política –políticas, directrices y estrategias- para el desarrollo y mejoramiento de la cualificación del recurso humano y su proceso de formación permanente” (MEN, 2017). Como se Muestra a continuación, en la siguiente figura:



Figura 06. Sistema Nacional de Formación para el Trabajo

Con lo cual, a partir del caso SENA describo una de las estrategias mediante la que se empezó a intervenir los procesos de formación de la sociedad, a través del aprendizaje configurado desde distintos tipos de acciones entre ellas: la educación media técnica, la formación técnica profesional, formación tecnológica, y los procesos de educación no formal, todo ello pensado como mecanismos de mejora para la “educación para el trabajo y el desarrollo humano” creando así una relación tensionante entre “formación” y “trabajo productivo”. Pero esta tarea llegaría a los colegios, y es en 1992 donde se realizan los primeros convenios de articulación de la media con el SENA, en donde se crean programas en los que los estudiantes deben hacer unas horas extra en el colegio, para

recibir la formación SENA y los docentes deben ajustar las mallas curriculares y los planes de estudio para tratar de conectar los aprendizajes, y de este modo reducir el tiempo de formación mediante la figura de homologación. Es en el año de 2009 que se instauran las competencias laborales como una Política Nacional, es decir que todas las mallas curriculares y planes de estudio deben tener como norte el desarrollo y potenciación de las competencias laborales de los estudiantes desde los grados preescolar hasta el grado once.

De esta manera, y de forma superficial se puede evidenciar que la innovación como proceso proveniente de la economía, poco a poco se fue instalando y poniéndose a funcionar en distintas instituciones que tuvieron como objetivo la formación y la cualificación de las personas para el trabajo y el emprendimiento (PYME), como parte del entramado económico que permite la mejora productiva del país, como lo registra la revista Dinero en abril 14 de 2016

Colombia ha necesitado de un cuarto de siglo para transformar su economía y ganarse un lugar en el contexto internacional. **De acuerdo con el Banco Mundial, mientras en 1990 tenía el PIB número 40 del planeta, en 2014 ascendió al puesto 26.** Su agregado productivo pesa US\$377.739,6 millones, lo que le permite ser la cuarta economía de América Latina y el Caribe. (Revista Dinero, 2016)

De esta manera, se puede ver cómo la innovación educativa se vale de distintas herramientas, medios, saberes, poderes que se han instalado previamente en la economía mundial y que permiten su masificación, funcionamiento pero ante todo son los sujetos los que reclaman y legitiman su presencia en la educación, haciendo con ello un constante llamado de “continua transformación” que conlleva mejora, como lo manifestó el Presidente Duque 30 de mayo de 2019 durante la ceremonia de proclamación de beneficiarios del Programa de Créditos Beca de Colfuturo 2019, en la que recalcó que su Gobierno busca destinar y focalizar mejor los recursos a la educación, para lograr las transformaciones que necesita Colombia (MEN, 2019) y de esta manera todos la desean, es una extensión de la innovación en el campo económico, es la forma de enraizarse en los ámbitos de la sociedad e instalarse en la vida de los sujetos, objeto de formación permanente y durante toda la vida, hecho que hace que los individuos abandonen la idea de objetos acabado y que en tanto busquen siempre el cambio y la mejora continua.

Es así, como el caso de formación para el trabajo acude a diferentes sistemas, instituciones, métodos para instalarse y ponerse a funcionar como uno de los pilares más

potentes del desarrollo humano, para ejemplificar a continuación se muestra una tabla de relación entre algunos sucesos ocurridos al interior del ministerio de Educación, Colciencias y el SENA. Teniendo como común denominador: la importancia del factor humano, formación permanente, alianzas entre sector público y privado, y diversificación de los procesos de educación; esta tabla evidencia las nuevas alianzas y factores de los que se vale la educación para actualizarse hasta llegar a ser algo más, a romper sus esquemas a ocupar espacios sociales que antes la escuela no permitía, dando paso a los procesos de escolarización de la sociedad. De hecho el organigrama mostrado a continuación es extraído de la página web de Colombia Competitiva, en el se puede ver la forma en la que se relacionan los diferentes estamentos gubernamentales o ministerios alrededor de competitividad, la ciencias, la tecnología y la innovación.

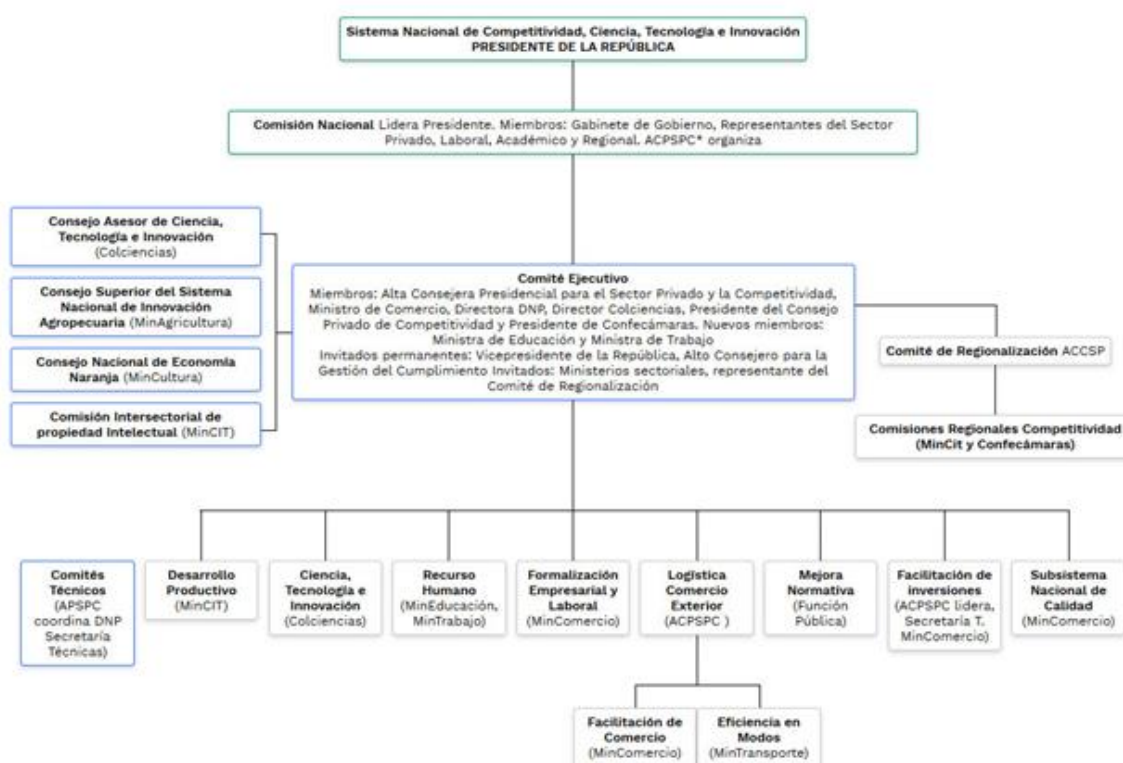


Figura 07. Organigrama Sistema Nacional de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Fuente: SNCI (s.f)

Bibliografía

- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Congreso de Colombia (1994). Ley General de Educación. Bogotá: Colombia.
- MEN. (1979). Estatuto docente. *Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Colombia.
- Revista Dinero. (2016). Mipymes generan alrededor del 67% del empleo en Colombia. *Revista Dinero*. Recuperado de: <https://www.dinero.com/edicion-impresa/pymes/articulo/evolucion-y-situacion-actual-de-las-mipymes-en-colombia/222395>
- Schumpeter, J. (1911). The theory of economic development. *Harvard economic studies*, vol. XLVI.
- Salazar, A. (2019). La Innovatización de la sociedad: Hitos de emergencia y desplazamientos. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10967/TO-23642.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. (1975). *Experiencias e Innovaciones en Educación*. París.
- UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- UNESCO. (2009). ¿Qué es la UNESCO?. *La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>
- UNESCO. (2014). Coordinación general del Proyecto modelo de Financiamiento “Laboratorios de Innovación Educativa”. *UNESCO Oficina Lima*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/Anexo_A_TDR_Coordinador_General_del_Proyecto_LIE.pdf

^{vi} Docente de la secretaria de educación de Bogotá, Licenciada en Biología de la universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, Mg en Docencia de la universidad de la Salle de Bogotá Colombia Phd en educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Recibido abril de 2020

Evaluado junio de 2020

HISTORIA DE PAPEL: LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA ARGENTINA

Carolina Solano^{vi}

Resumen En breves páginas se recorre el camino, cargado de disputas y resistencias, que la Educación Inicial ha llevado a cabo durante la historia de la escuela en la República Argentina. Los factores que influyeron, tanto en su surgimiento como en la permanencia del Nivel, en una Argentina que nacía como Nación, estuvieron vinculados a lo social y sobre todo a su aspecto asistencial. En este transitar de la historia de la Educación Inicial nos encontramos también con el papel que desempeñaron las mujeres como madres y maestras, defendiendo las instituciones dedicadas a los menores de 6 años. Reconocemos como primera institución a cargo de menores a *La Casa De Niños Expósitos*, desde ese entonces hasta la última modificación reglamentaria en la Ley número 27.045, iremos tras la historia que fraccionamos en los siguientes apartados: Una nueva preocupación: Los niños; Iniciar a los niños a la nueva Argentina; Un antes y un después de la Ley 1.420; Nuevas orientaciones pedagógicas y Crecimiento del Nivel; Nuevos gobiernos y nuevas disputas; Reglamentaciones y Lineamientos curriculares y Una Lucha que no puede finalizar.

Palabras claves: Educación Inicial- Escuela – Historia – Argentina

Summary In brief pages the path is traversed, loaded with disputes and resistance, that Initial Education has carried out during the history of the school in the Argentine Republic. The factors that influenced, both its emergence and the permanence of the Level, in an Argentina that was born as a Nation, were linked to the social and above all to its healthcare aspect. In this journey through the history of Initial Education we also find the role played by women as mothers and teachers, defending the institutions dedicated to children under 6 years of age. We recognize *La Casa De Niños Expósito* as the first institution in charge of minors, from that time until the last regulatory modification in Law number 27,045, we will go after the story that we divide into the following sections: A new concern: Children; Initiate children to the new Argentina; A before and after of Law 1,420; New pedagogical orientations and Level Growth; New governments and new disputes; Regulations and Curricular Guidelines and A Fight that cannot end.

Key words: Initial Education - School - History - Argentina

Introducción

Desde fines del siglo XIX surge la necesidad de una institución para el cuidado de los más pequeños de las familias, así como aquellos que no recibían ningún tipo de amparo. El nuevo Estado Nacional se vio con la urgencia de pensar en estos nuevos espacios para aquellos menores de 6 años.

La búsqueda de reglamentaciones, de acceso a una posición jerárquica dentro del sistema educativo argentino, el lugar de las mujeres en la Argentina moderna, y a todo esto se sumaba la búsqueda de una pedagogía propia para el nivel educativo.

Sabemos que la oferta del mercado privado ha ido ganando terreno en la educación inicial y sobre todo en los jardines maternales, en este contexto hacer valer el derecho a la educación desde la temprana edad, sin excluir a los que no logran acceder a las instituciones pagas, resulta difícil. Tal es así que los actores de la educación debemos estar al tanto del devenir histórico y las representaciones sociales que se han formado a lo largo de la edificación del nivel.

Una nueva preocupación: los niños

Educar la infancia, desde sus primeros años de vida, en la naciente Argentina comienza de una manera distinta a como conocemos en la actualidad a los jardines de infantes y maternales. Tal es así que se considera como primera institución pública a cargo del cuidado de niños pequeños a la *Casa de niños Expósitos*^{vi}, lugar donde asistían a los chicos abandonados y en el cual se los exponía a las familias que quisieran adoptarlos. Fernández (2015) expresa en su investigación que “*Justamente, una de las razones por las cuales se decidió fundar la Casa de Niños Expósitos fue la de responder al ostensible aumento del abandono de niños ya imposible de ocultar en las calles*”. (p. 2).

Este lugar data del año 1779 y fue fundada por el Virrey Vertíz^{vi} en Buenos Aires; la casa era mantenida económicamente por una imprenta que estaba dentro de la institución. Lo cierto es que este lugar estuvo al mando de muchas personas, dependiendo de la caridad también, y por razones financieras estuvo en peligro de cerrar en varias oportunidades

(...) la institución estuvo atravesada por sucesivas dificultades económicas que influyeron negativamente en su funcionamiento normal. Estas tenían que ver, básicamente, con las diferentes actividades que se realizaban para el cuidado de los niños, que requerían de un financiamiento difícil de conseguir. (Fernández, N. 2015. p. 9).

En el año 1822 se reglamentó que la atención de niños menores de 6 años estaría bajo la responsabilidad de la Sociedad de Beneficencia^{vi}. Esta Casa se organizó de manera que se garantizara que los niños que ingresaran sobrevivieran, así es que las mujeres que asistían a los pequeños estaban dedicadas a los lactantes y a los niños que salieran del período de lactancia.

Describe Natalia Fernández (2015) que los llegados a la *Casa Expósito* recibían la contención, alimentación y se los educaba para ayudar en la economía a la familia, que en un futuro, los adoptaría:

Cuando los niños ingresaban en la institución se hacía una primera diferenciación entre los niños “de pecho”, aquellos que estaban en un período delactancia y aquellos que no, denominados “despechados”. Los primeros eran entregados a un ama de cría para ser amamantados hasta los dos años aproximadamente, luego serían alimentados por las amas de “despecho” y colocados en un hogar en el que aprenderían un oficio. (p. 9)

En este inicio, en busca de lugares que asistieron a menores, los educaron y los cuidaron, había mujeres especialmente dedicadas a este trabajo. Resulta importante destacar que las Damas de la Sociedad de Beneficencia administraban los fondos y organizaban la institución. Pero el trabajo con los niños los hacían mujeres humildes, que cobraban un bajo sueldo para cuidar, alimentar o amamantar a los lactantes.

La situación de abandono fue revertida visualmente ya que no se veían en las calles a aquellos infantes sin amparo. Sin embargo, según Pérez Blanco (2018) más allá de lo desagradable que les resultaba a la oligarquía de la época ver a esos niños en situación de abandono, la casa cumplió la función de “*acoger a las niñas que fuera necesario descartar para ocultar la “deshonra” de las “buenas familias”*”. (p. 10).

Esta primera Institución significó una puerta para aquellos menores que no tenían una familia que los ayudara a sobrevivir; además en la sociedad se consideró un cambio respecto al *sentimiento de infancia*^{vi} ya que esa realidad donde convivían con una alta tasa de mortalidad infantil, significó un problema al cual el Estado debía ocuparse.

Iniciar a los niños a la nueva Argentina

La República que se planteaba después de la Constitución del año 1853, estaba más cerca de una nación homogénea, moderna, liberal y civilizada. Puiggrós (2003) expresa que las claras intenciones de la época eran traer inmigrantes, dejar atrás las raíces autóctonas, educar para la democracia y el trabajo.

Alberdi^{vi}consideraba que la educación se subordinaba a la economía y a los cambios demográfico-culturales. Primero había que traer inmigrantes. Su influencia produciría cambios de hábitos y valores. Luego se podría educar. No bastaba con alfabetizar, había que enseñar a trabajar. (p. 66).

Se consideró que la formación de una nación debía estar bajo las bases de cohesión social, lograr el orden y el control para llegar a una estabilidad como Estado y conseguir el tan deseado progreso^{vi} que era moda en Europa y Norteamérica.

Sobre las bases de la organización nacional que sentaron los presidentes Bartolomé Mitre (1862-1868), Domingo F. Sarmiento (1868-1874) y Nicolás Avellaneda (1874-1880), desde 1880 hasta 1916 la política nacional fue hegemonizada por la oligarquía porteña, que consolidó la propiedad de la tierra, de los frigoríficos y del comercio exterior. (Anzorena, C. 2008 p.3).

En este contexto, Domingo Faustino Sarmiento como presidente electo en 1868 luego de la presidencia de Bartolomé Mitre, y de haber sido gobernador en la provincia de San Juan, comienza a tomar decisiones de Estado que involucra la educación de los civiles.

En 1869 se realizó el censo nacional, que reveló que más de un millón de personas no sabían leer ni escribir, sobre una población total de 1.737.076 habitantes. En ese año la población infantil de la provincia de Buenos Aires ascendía a 24.000 niños; funcionaban 89 escuelas y colegios, con 3.564 varones y 3.129 niñas. La disparidad entre la ciudad y la campaña era notoria. (Puiggrós, 2013, p.74).

En el año 1870 desde los Estados Unidos, país donde Sarmiento tenía buenos vínculos con académicos de Massachusetts *conoció y admiró a Horace Mann, y fue un gran amigo de su esposa Mary (Puiggrós, 2013. p.68)*; desde el hemisferio norte trae a 23 maestras que llegan con la misión de instruir a las mujeres argentinas que llevarán adelante la formación de los habitantes de la nueva nación. En su investigación sobre La Historia De La Educación, Adriana Puiggrós (2013) señala que Sarmiento fue un “*amante de la liberación femenina, admirador de las mujeres educadoras, trabajadoras y liberales*” (p.77)

A fines del siglo XIX se abren en Paraná los primeros Jardines de Infantes de la mano de las maestras norteamericanas, que cumpliendo con los deseos de Sarmiento, están dedicadas a los niños con menores recursos, de hecho también funcionaban en época de vacaciones para no dejar de brindar esa asistencia durante esos meses. Estos lugares públicos, llamados también asilos o casas cunas, en aquel entonces también se encontraban bajo la tutela de la Sociedad de Beneficencia^{vi}.

En Buenos Aires Juana Manso^{vi} (1819- 1875) quien fue docente, escritora y luchadora por la educación mixta y el aprendizaje placentero, abre su Jardín con el subsidio del Estado; es el primero de la ciudad y sigue el método froebeliano^{vi} al igual que los Jardines de Infantes que surgieron posteriormente.

Los postulados de Manso eran contundentes, y expresaban un deseo de educación mixta, donde niñas y niños puedan crecer libres, expresarse, y moverse sin ataduras.

Sostenía hacia 1870 que el principio que guía la vida es la búsqueda del placer y el alejamiento del dolor, y que esas eran las bases sobre las que debía organizarse la educación, por lo que sus posturas pedagógicas eran consideradas amorales y pecaminosas. Bregaba por un cuerpo libre, y estimulaba los recreos, las clases de gimnasia, los patios de juego y las aulas abiertas y aireadas, todos estos elementos inexistentes en las escuelas de entonces. (Fernández: 1997: p. 3).

En la actualidad nos encontramos que nuestra Educación Inicial se ocupa además de los contenidos básicos como el conocimiento del espacio, discriminación, clasificación y orden, números, letras, palabras; de los hábitos como higiene y alimentación.

En los comienzos del Nivel Inicial, así como en la educación básica, los hábitos de higiene y de salud, eran tan importantes como los contenidos para alfabetizar a los chicos. Esto con la finalidad de ingresar al ámbito privado, al interior de las familias para educar sobre higiene y salud e intentar contrarrestar enfermedades y pandemias.

En la Revista Monitor^{vi} de noviembre de 1893, encontramos un artículo de la docente Ángela Menéndez, donde cuenta lo importante que resultaba para los inspectores de escuelas, la enseñanza de la Gimnasia y de la Higiene. Además describe la fuerte influencia froebeliana en el Jardín de Infantes donde ella es la Directora:

Jardín de Infantes- a esta clase asisten niños de 4 a 6 años, se dirige según el método Froebel. El programa comprende: conversaciones familiares, trabajos manuales y juegos educativos. Los fines que se persiguen al formar este programa son:

1°.- Favorecer el desenvolvimiento físico por el ejercicio de todas las partes del cuerpo y especialmente de la mano.

2°.- Ayudar el desenvolvimiento intelectual ejercitando todas sus facultades gradualmente y siguiendo un orden natural.

3°.- Despertar el alma a saludables impresiones morales y levantarlas a Dios (p.430).

El aspecto integral de este nivel educativo sobresale y se distingue de los demás niveles, ya que es el tiempo destinado para que los niños sociabilicen, encuentren un lugar para compartir, para jugar, conversar con otros pares y también, aprender.

El acento asistencial en nuestro país quedó fuertemente plasmado en la Educación Inicial, dado que podemos reconocer al Jardín Maternal y de Infantes como un lugar de cuidados infantiles. Además de un lugar donde se aprende a cómo actuar en la sociedad, Juana Manso expresaba que la manera era a través de la música: “*El piano debe ejecutar marchas para la entrada y salida de clase, porque la primera ley de la creación es orden y la música, es voz del Cielo que ordena la regularidad del movimiento*”. (Fernández, op cit, p.3).

En la revista creada por Sarmiento en 1858, *Anales de la Educación común*, Tomo IX, se expresa sobre este tipo de instituciones diciendo:

Esta clase de escuelas ponen la lectura y la escritura en último término porque, estamos hartos de decirlo, son escuelas para disciplinar las facultades mentales y una vez desarrolladas éstas, todo puede aprenderse. Lo esencial es encaminar y sostener la atención del niño dando pábulo a aquella incesante curiosidad que lo instiga a investigar todo cuanto lo rodea. Fortalecida la atención, por ella se despierta la observación, la distinción, ya de las formas, ya de los colores, de los pesos y dimensiones, de las sensaciones de temperatura, de placer, de sabor y

todo aquello que contribuye a despertar el pensamiento y las altas facultades del raciocinio"

Los aportes de otros países, el semillero que iniciaron las maestras norteamericanas traídas por Sarmiento, las contribuciones de Juana Manso y la fuerte influencia Froebeliana en las Instituciones Educativas para los menores de 6 años, construyeron las bases de lo que hoy reconocemos como un Jardín de Infantes.

Un antes y un después de la Ley 1.420

Con la Ley Nacional De Educación número 1.420^{vi}, sancionada en el año 1884, los Jardines De Infantes podían ser creados en todo el territorio argentino, de acuerdo a las posibilidades económicas de cada jurisdicción.

Por su parte las escuelas nacionales habilitaron Jardines De Infantes solventados por el Estado Nacional. Las escuelas nacionales creadas por Bartolomé Mitre^{vi}, nacieron con el objetivo de educar a las elites para formarlos como los futuros dirigentes políticos, la primera Institución fue el Colegio Nacional de Buenos Aires y luego se reprodujeron en todas las provincias. Adriana Puiggrós expresa que *"el interés principal de Mitre era desarrollar una educación secundaria dirigida a la minoría ilustrada. Aspiraba a formar una inteligencia capaz de gobernar el país y vencer definitivamente a la 'barbarie'"*. (p.78).

Hasta el momento podemos rastrear que la Educación Inicial está cada vez más lejana de los sectores populares, como pretendía Sarmiento en los inicios.

El primer Jardín que se abre después del anuncio de la Ley de Educación 1.420 en el año 1884 es en el Colegio Normal de Paraná, donde ya hace un año las señoritas que hacían el magisterio se estaban preparando para egresar de Profesoras de Jardín de Infantes.

La llegada de Sara Eccleston, desde los Estados Unidos, fue concluyente para que allí comenzaran a formarse las primeras docentes del nivel. Fernández en su trabajo para el Instituto Nacional de Formación Docente^{vi}, expone la siguiente afirmación *"La marca distintiva ilustrada por este comienzo, signó la diferenciación en la formación de los/as docentes para la educación de los más chicos imprimiéndole una tendencia moral y religiosa que fuera años más tarde el principal argumento de ataque al jardín por parte del normalismo positivista"*. (p. 5).

Este nivel educativo fue muy cuestionado, las luchas que se realizaron para que no desaparezcan las pocas instituciones que había en el país estaban muy vinculadas con el descontento por parte de la institución de la Iglesia Católica en conjunto al patriarcado que dominaba en aquel entonces.

Como mencionamos en el apartado anterior, la docente Juana Manso recibió muchas acusaciones por su posición ideológica, su postura pedagógica y pensamientos propios.

Luchó y ejerció ella personalmente distintos derechos para la mujer: la libertad de expresarse –fue una escritora prolífica-, de actuar en política –fue la primer mujer que asumió un cargo público en la Argentina, como Vocal del Departamento de Escuelas en 1869-, y de debatir en público. No creía que la mujer debía callarse ante ninguna autoridad, y no consideraba al silencio como una virtud. Planteaba la necesidad de la lectura para las mujeres –decía que los libros eran “sus cómplices”-, e impulsaba la fundación de Bibliotecas Populares. (Fernández op.cit p.3).

Las mujeres tuvieron que defender este espacio para sus niños, y se defendieron de acusaciones que las apuntaban en su rol de madres por dejar a sus hijos para ir a trabajar, del mismo modo se cuestionaba por la labor de educar a niños menores de 7 años. Es así el caso de Leopoldo Lugones^{vi} que trataba de convencer a directivos y ministro de educación expresando que dicho nivel escolar era poco eficaz, y dañino para los niños y por sobre todas las cosas que resultaba excesivamente costoso.

Luego, no cabe duda que el jardín de infantes es una institución de lujo destinada a proporcionar niñeras caras desde que son profesoras y saben filosofía, a pequeños grupos de niños, de despertando, a la vez, ideas en las mentes infantiles...; y este residuo escolástico, agravado todavía por el vano intento de crear en virtud de la pedagogía madres artificiales, forma el sistema en cuestión". (Informe de Leopoldo Lugones noviembre de 1905 en Sarlé, P s.f p. 3-4).

Las palabras cargadas de poder no fueron livianas, Lugones era un hombre muy respetado por su trayectoria en la Literatura, dedicado al ámbito político y en ese momento ejercía como Inspector General De Escuelas. Sin más, la cita expuesta en el párrafo anterior, fue escrita a raíz de una inspección que realiza en un Colegio Nacional.

Esta lucha tuvo sus comienzos desde el siglo XX en adelante, una exponente defensora de los Jardines de Infantes fue la maestra Rosario Vera Peñaloza^{vi} quien recibió graves acusaciones y aun así siguió el camino de educar y crear Instituciones para la educación y cuidado de los menores de 6 años.

Bajo la orden de Lugones, fue cerrada la "Escuela Especial de Profesorado en Kindergarten" que había sido creada en el año 1897 y dirigía Sara Eccleston.

En 1905 la formación para docentes de Kindergarten fue interrumpida. Leopoldo Lugones solicitó la transformación del profesorado en Escuela Normal de Maestros. Como inspector de Enseñanza Secundaria y Normal elevó un informe el 20 de noviembre de 1903, en el cual refiere que el método que se utiliza en las escuelas es visto como algo para “entretener e indisciplinar”. A partir del informe se cerraron los profesorados de Jardín de Infantes y también algunas salas (Ruiz, G. y otros. 2007. p. 240-241).

El quiebre entre instituciones públicas y privadas tanto en profesorados como en los Jardines de Infantes se agudizó. Con fundamentos, incluso en la actualidad, circula el discurso de Lugones respecto al Nivel Inicial como un nivel educativo de lujo. La oferta privada comenzó a expandirse, convirtiéndose en un nuevo mercado laboral para las recientes docentes profesoras de Educación Inicial.

Nuevas orientaciones pedagógicas y Crecimiento del Nivel

Desde la posición froebeliana, que trajeron las docentes norteamericanas y las capacitaciones que formaban a las maestras de la mano de Manso y Eccleston, no se encuentran registros de orientaciones pedagógicas hasta que llega la Escuela Nueva en 1935.

Durante el gobierno de Yrigoyen^{vi} se pone el acento en tratar de contener a los sectores más necesitados con políticas de inclusión en las escuelas en general y los Jardines de Infantes.

Durante la década del 30, la creación de jardines en el interior del país trajo vientos de cambio. En 1935 se creó la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten, por medio de la cual se formaliza ante el Estado el pedido de creación de instituciones educativas para la primera infancia... En forma simultánea, la Asociación comenzó a dictar cursos para formar maestras, contando con el trabajo ad honores de los docentes a cargo de los mismos. (Fernandez. op. cit p. 7).

Los aspectos pedagógicos de respetar la voluntad de los alumnos, aceptando sus diferencias, incluir a la naturaleza en los procesos de enseñanza como salidos, al aire libre, fomentar el arte y la libre expresión; se encontraban marcados notablemente en los jardines.

Y desde una mirada actual de la Educación Inicial, encontramos esas huellas de la pedagogía de la Escuela Nueva, que pudieron llegar para quedarse en las salas de Jardín. Estas características hacen la diferencia con los demás niveles por su especial tiempo dedicado al bienestar del niño, el contacto con la naturaleza al exterior, juegos libres, pinturas y música en las salas mientras los chicos trabajan.

Con la llegada del peronismo^{vii} y su discurso sobre la infancia, a partir del concepto de justicia social se vio beneficiada la Educación Inicial, poniéndola nuevamente en un espacio de importancia dentro del sistema educativo. *En 1944, la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten obtuvo el apoyo del entonces Secretario de Trabajo y Previsión Juan D. Perón para la creación de jardines de infantes en las fábricas. (Fernández. op cit. p. 7).*

Las mujeres otra vez se encuentran vinculadas con la Educación Inicial^{vi}, la expansión de las industrias significó nuevos puestos laborales para el sector, quienes encontraron un lugar de cuidado para sus hijos durante el horario laboral.

En consecuencia, la mujer ocupó un lugar protagónico durante el primer peronismo y las docentes fueron reconocidas en sus reclamos acerca de la importancia que le cabe a la educación de la primera infancia, siendo la formación de la personalidad infantil lo que orientó los modos de intervención del educador. (Fernández.op cit. p 8).

Como respuesta a estas políticas que se promocionaban, se crearon Jardines de Infantes, y el papel del docente fundamental en la inclusión social del niño como futuro ciudadano. *Según Perón el maestro es quien “inculca a nuestro pueblo el sentido social de la vida” (Fernández: op cit. p.8).* El peronismo consideró a los Jardines como espacios propicios para llegar a amplios sectores, asegurándose de igualar condiciones, de distribuir ropa, alimentos, juguetes, entre otros. En Buenos Aires para el año 1951, los jardines ya tenían inspector dotándolo de jerarquía; el nivel siguió creciendo aún más cuando en el año 1965 se consolidó la Dirección de Educación Preescolar.

De esta manera, junto a las necesidades de la actual Argentina, donde hombres y mujeres trabajaban, el jardín maternal dedicado a niños menores de 5 años se reconoce como un espacio de cuidados y enseñanza. Anteriormente se las conocían como guarderías *con la participación de las familias y la comunidad en el directorio, y la responsabilidad de su coordinación entre los Ministerios de Cultura y Educación y Bienestar Social. (Fernández, op cit. p.11).*

La década del 1960 es considerada la época donde la Educación Inicial logra llegar a todos los sectores, conocido como el proceso de masificación. Fernández expresa que fue un periodo positivo debido a la masificación, pero que a pesar de los impulsos del Estado por crear Instituciones públicas, el ámbito privado también siguió creciendo. Por otro lado expone que la Escuela Nueva se apunta como propia del Nivel, *los postulados que cuestionaban la concepción de aprendizaje vigente hasta el momento que entendían el rol del alumno como pasivo fueron modificados promoviendo un alumno activo y un docente que propicia pero no dirige permanentemente la actividad (p.10).* Como podemos observar a través de las palabras de la autora, nuevos avances se van produciendo en el Nivel que lo van enriqueciendo cada día mas.

Nuevos gobiernos, nuevas disputas

Con el Golpe Militar del año 1976 en la Argentina, la educación pública se vio afectada, nuevamente los niños y maestros se encontraron en una lucha por defender el espacio, pequeño y desvalido, que habían ganado hasta entonces.

Durante los años de la dictadura militar se controló lo que sucedía en las instituciones, disciplinando las propuestas educativas, restringiendo los temarios a ser trabajados en reuniones de padres, persiguiendo a los docentes. (Fernández, op cit. p 11).

El aspecto tecnicista se puede visualizar mediante el documento de instrucción que fue elaborado para que los maestros apliquen en sus salas:

REVISTA DIGITAL DE HERMENÉUTICA, SUBJETIVIDAD, Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO. FCH-UNSL. SAN LUIS, ARGENTINA. AÑO 2, VOL.4 - JULIO DE 2020. ISSN 2683-7498

Los Diseños Curriculares, circulares técnicas, libros que se publicaban (entre otros la Enciclopedia Práctica Preescolar), tenían una detallada enunciación de objetivos por dominio y las sugerencias de actividades muy bien explicitadas a fin de que los/as docentes siguieran las guías pensadas por los técnicos (Ministerio de Educación de la Nación^{vi}, 2007)

Se quería educar con una ideología marcada, la familia, la sociedad, los textos, el arte fue limitado y orientado. A modo de ejemplo, podemos mencionar los libros de cuentos de literatura infantil que se prohibieron; así dejaron de habitar en las salas los cuentos y canciones de María Elena Walsh, el famoso y tan querido *Principito*, así también el cuento *Un elefante ocupa mucho espacio* de Bornemann fue excluido de la grilla de materiales para la Educación Inicial. La cuestión era que estas obras podrían generar en los chicos una peligrosa y excesiva imaginación. *La educación fue considerada como un lugar donde se crearon condiciones para que florecieran las ideas subversivas y por eso era necesaria una tarea de limpieza ideológica.* (Cardelli. 2016. p 17)

Todo esto se impuso a directivos y docentes; la obediencia era la manera de resistir y defender aquel espacio para los más pequeños. La situación en aquella actualidad resultaba espantosa, de tal modo que docentes, pensadores y pedagogos ya no podían expresar libremente sus pensamientos.

La represión general en el plano de la cultura tuvo tal intensidad que contribuyó a generar un claro direccionamiento ideológico en las orientaciones curriculares. Se generó un clima cultural atravesado por el miedo y donde había direcciones conceptuales que estaban claramente prohibidas. El terror garantizaba que no hubiera desobediencias a la prohibición (p. 18).

De acuerdo a investigaciones que se hicieron después del periodo de golpe de Estado, expresan que las escuelas perduraron en el tiempo. Un claro ejemplo de nuestra actual escuela es que aun estamos tratando de insertar el concepto de “familias”, dado que en la realidad no hay una familia tipo.

Reglamentaciones y lineamientos curriculares

Con el regreso de la democracia, el Estado propone no solo un espacio de asistencia y cuidado para sus hijos, además este lugar sería de formación. Buenos Aires a la cabeza, pero dándole importancia al Nivel, nombra a directivos para los jardines de la provincia. También el avance se logró por medio de las luchas docentes, dado que su figura se encuentra en el estatuto.

Los jardines maternos nunca desaparecieron, siguieron siendo el nexo entre las familias y el Estado, se luchó por ellos justificando la necesidad de las madres de dejar a sus hijos desde los cuarenta y cinco días, dado que era ese el tiempo que tenían para reintegrarse a sus actividades laborales.

Los procesos de democratización política y social de la Argentina dieron lugar a un discurso de doble impacto. Por un lado, se produjo avances en el reconocimiento de la niñez como sujeto de derecho en sintonía con los cambios que inauguró la Convención de los Derechos del Niño en 1990. Y, por el otro, las condiciones sociales parecían no dar cuenta del ejercicio de estos derechos. (Fernández. op cit. p. 12).

En el año 1993 la educación inicial puede expresarse en lineamientos pedagógicos y didácticos a través de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Si bien solo en la Ley Federal de Educación encontramos a la sala de 5 años como obligatoria, es un comienzo para la incorporación de las demás salas.

Esta Ley sitúa la educación inicial como el primer nivel del sistema educativo argentino;... define el derecho a la educación desde los cuarenta y cinco días. Sin embargo, no la asume como su responsabilidad dejando a las jurisdicciones la potestad de garantizarla o no, en un doble juego fuertemente cuestionado por el colectivo docente (op cit. p. 14).

Los C.B.C se cuestionaron por el acento notorio de preparar al niño para el nivel educativo siguiente, el nivel escolar Primario. Lo particular y propio de la Educación Inicial se fue reemplazando por contenidos como ciencias, lengua y matemáticas, el juego parecía ser dejado de lado como momento de recreación y ya no como parte del aprendizaje, el nivel sufría lentamente un proceso de "primarización". *La llegada de los años noventa trajo consigo los principios de la eficiencia, la equidad y la calidad, vocabulario que pronto ganó los circuitos docentes instalando un discurso propio del mercado.* (op cit. p. 13).

En la Ley de Educación sancionada en el año 2006 la República Argentina, número 26.206, declara que el Nivel Inicial está comprendido desde los cuarenta y cinco días de edad hasta los 5 años, haciendo obligatorio el último año.

Una última Reforma se llevó adelante en el año 2014, con la sanción de la Ley de Educación Nacional número 27.045, cuando se determina la obligatoriedad de las salas de 4 años y 5 años. Así también se universalizó las salas de 3 años, con la intención de priorizar los sectores menos favorecidos.

La lucha de este nivel educativo ha sido ardua, y aún no termina. Las leyes no garantizan las creaciones de nuevas instituciones de Jardines de Infantes y Jardines Maternales públicos y estatales.

Una lucha que no puede finalizar

El aspecto asistencial del Nivel Inicial es parte de su identidad, y no negamos que parte de educar también comprende cuidar y contener. Como se ha propuesto desde sus inicios, es una educación integral donde en un mismo tiempo y espacio los niños juegan, aprenden, comen, duermen y piensan.

Seguir defendiendo estos espacios dentro de la escuela es conocer la historia, es querer proteger lo que otros lograron, lucha tras lucha, lo que aquellas mujeres obtuvieron a cambio de resistir.

Muchos preguntarán por qué seguir defendiendo y peleando por estos espacios, las respuestas son muchas y seguro algunas quedaran fuera de este trabajo. Es necesario seguir luchando porque el reconocimiento es reciente, porque el Jardín Maternal aún no posee reglamentación, esto implica que sucedan situaciones desagradables en tanto que se desvaloriza el oficio del docente de Educación Inicial, se precariza su trabajo. Hay que seguir defendiendo el nivel porque la obligatoriedad así como la universalidad de las salas son las que garantizan que el Estado se preocupe por definir trayectos formativos, también para que se cumpla con la apertura de mayor cantidad de Jardines De Infantes y Jardines Maternales públicos, en todo el territorio nacional, para que el acceso a la educación temprana sea para todos los niños y no quede solamente como un lujo para unos pocos.

Bibliografía consultada

- Menendez, A. 1893. *Revista El Monitor de la Educación Común*. Año XII. N°238. Publicación del Concejo Nacional de Educación. Argentina.
- Puiggrós, A. 2003. *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna. Bs. As. Argentina.
- Anzorena, C. 2008. *La participación de las mujeres en el proceso de formación del Estado accionar en Argentina de finales del siglo XIX. Reflexiones desde una perspectiva de género*. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 45/2. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Pérez Blanco, M. 2018. La casa de niños expósitos y la confiscación de niñas pobres. 5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.
- Fernandez, s.f. *Notas para una historia de la educación de la primera infancia argentina*. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado en: https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/Fernandez_Notas_para_una_historia_de_la_educacion_de_la_primera_infancia_argentina.pdf
- Cardelli, J. 2016. *La Dictadura Militar en la Educación*. Encuentro Saberes.
- Sarlé, P. s.f. *LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA REPÚBLICA ARGENTINA:*

Facultad de Filosofía y Letras Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Recuperado en: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0715t.PDF>

- Ruiz, Marzoa, Maucer y otros. 2006. La estructura académica del sistema educativo como canalizadora de la distribución de saberes: un análisis histórico desde la perspectiva de la política educacional. La evolución de los niveles educativos durante el período fundacional. Facultad de Psicología – UBA. Secretaría de Investigaciones. Anuario de Investigaciones volumen XIV. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139943054.pdf>
- Fernández, N. 2018. “Los Niños Expósitos de Buenos Aires, 1779-1823”, Sociales y Virtuales, Vol. 5, N° 5. Recuperado de: <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/los-ninos-expositos-de-buenos-aires-1779-1823/>
- Tedesco, J y Zacarías, I. 2011 .*Educación Popular Domingo Faustino Sarmiento*. UNIPE: Universidad Pedagógica. Bs As. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121060454/pdf_346.pdf
- *El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino* <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm>
- *Ley 27.045* <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/normativas/Ley-27045-Educacion-Inicial.pdf>

^{vi} Profesora en Educación Inicial (U.N.S.L). Especializanda de la Carrera Filosofía con Niños y Jóvenes (UnCuyo). Auxiliar de Primera Exclusivo de las asignaturas Filosofía de la Educación y Epistemología para las Carreras de Educación inicial y Ciencias de la Educación. Investigadora en el PROIPRO 04-2018 “Filosofía, educación e infancia. La importancia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica” Secretaría de C. yT., F.C.H, Universidad Nacional de San Luis. Miembro fundador de la Red Argentina de Filosofía de la Educación. Integrante del Comité de redacción de la Revista Digital Tinkuy, FCH-UNSL

[recibido abril de 2020](#)
[evaluado junio de 2020](#)

ESENCIALISMO, TEORÍA DEL DISCURSO Y CONTINGENCIA DEL SUJETO

Eduardo María Sota^{vi}

Resumen: Nuestro recorrido será una sucinta caracterización de la noción de sujeto y la de identidad a ella asociada en la tradición fundacionalista y esencialista, ya sea en la versión clásica de las propiedades homogéneas y universales o la de las diferencias radicales del relativismo para luego confrontarlas con la caracterización de los procesos de subjetivación proporcionados por la Teoría Política del Discurso y su epónimo, Laclau. Allí desarrollaremos dos versiones de su concepción de sujeto nutridas de diversas fuentes tales como el marxismo gramsciano, el posestructuralismo y el psicoanálisis. Una de ellas es el concepto distintivo de “posiciones de sujeto” asociado al de antagonismo; la otra el de sujeto de falta asociado a la noción de dislocación. No obstante, ambas se inscriben inequívocamente en la estela de un posfundacionalismo, brindándonos una imagen de sujeto contingente, de identidad porosa y susceptible de cambios frente a una identidad asida a un núcleo fuerte e inmodificable. Finalmente realizaremos algunas observaciones en cuanto a las implicancias educativas que se infieren de las corrientes revisadas.

Palabras clave: antagonismo – dislocación – falta – fundamento - sujeto.

Summary: Our journey will be a succinct characterization of the notion of subject and the identity associated with it in the foundationalist and essentialist tradition, either in the classic version of homogeneous and universal properties or that of the radical differences of relativism and then confront them with the characterization of the processes of subjectivation provided by the Political Theory of Discourse and its eponym, Laclau. There we will develop two versions of his conception of the subject nurtured from various sources such as Gramscian Marxism, poststructuralism and psychoanalysis. One of them is the distinctive concept of "subject positions" associated with that of antagonism; the other that of the subject of fault associated with the notion of dislocation. However, both are unequivocally inscribed in the wake of a post-foundationalism, giving us an image of a contingent subject, of porous identity and susceptible to change compared to an identity attached to a strong and unchangeable nucleus. Finally, we will make some observations regarding the educational implications that are inferred from the revised trends.

Key words: antagonism - dislocation - lack - foundation - subject.

Quizás la muerte del Sujeto ha sido la principal precondition de este renovado interés en la cuestión de la subjetividad.

Laclau

Desarrollo

Desde la teoría social y política el “fundacionalismo” implica aquellas teorías que suponen que la sociedad, la política y el sujeto se basan en principios que están exentos de examen y habitan fuera de la misma política, sea la metáfora topológica de la infraestructura económica o el “espíritu de la historia”. Por revestir el carácter de fundantes tienen, por lo mismo un alcance universal. Generalmente esto es seguido de la frecuente situación de plantearse un cuerno dilemático, esto es, la opción de hierro de elegir entre un fundamento último y la negación absoluta de éste, una suerte de antifundacionalismo, ya sea en las variantes del “todo vale” o del posmodernismo, pero “al invalidar todos los fundamentos, están erigiendo, en rigor, un nuevo fundamento final, una suerte de “antifundamento”. Por lo tanto, deberían aceptar que es finalmente imposible de superar el fundacionalismo” (Marchart, 2009: 29). Podemos colegir que, en la medida que uno es la simple inversión del otro, participan del mismo horizonte. Una alternativa a ese cuerno dilemático es horadar las premisas mismas donde opera el fundacionalismo evitando negar cualquier fundamento, aunque sí un fundamento último y esto es lo que caracteriza al posfundacionalismo. Para éste, es la ausencia de un fundamento último, precisamente, lo que hace posible la emergencia de fundamentos *contingentes*. Y es este tipo de fundamentos débiles, frágiles y cambiantes que caracterizan la noción de “significantes vacíos” al cual exploraremos en la obra de Laclau y bajo el cual se configuran las subjetividades.

Veamos cómo se expresaría el citado fundacionalismo a propósito de la identidad. Cuando nos autorreferenciamos bajo el pronombre “yo” verbalizamos la forma más familiar de identidad personal ya que el mismo habla de lo que somos, de un sentimiento de certidumbre e intransferible, a su vez. Tal vez el ejemplo más paradigmático sea el de Descartes quien, a través de la duda metódica concluye en la existencia del sujeto pensante como sustancia, como un centro unificador.

El denominado posmodernismo, que no es sino una modulación de la modernidad misma, esto es, un debilitamiento y erosión de categorías tales como ‘fundamento’, ‘identidad’, etc., al parecer de Laclau, ha supuesto la Muerte del Sujeto (con mayúscula). Esta muerte está asociada a la disolución de fundamento último y en lo que a la crítica dirigida al sujeto se resume, básicamente, en tres formas:

la crítica a una concepción del sujeto que hace de él un agente racional y transparente a sí mismo; la crítica a la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones, y la crítica a la concepción que ve en él el origen y fundamento de las relaciones sociales (el problema de la constitutividad en sentido estricto). (Laclau & Mouffe, 2010: 155)

Este Sujeto, en sentido fuerte, correspondiente a la ocurrencia de la primera modernidad, y su proclamada muerte, le ha sucedido “la muerte de la muerte del sujeto”, esto es, la emergencia por un nuevo y generalizado interés en las múltiples identidades, por los nuevos sujetos en minúscula que están proliferando en nuestro mundo contemporáneo, por lo cual se accede a “la comprensión de que puede haber “sujetos” porque el vacío que “el Sujeto” tenía que colmar era imposible de ser colmado” (Laclau, 1996: 45).

Este tránsito de la primera modernidad a la modernidad tardía, el paso del Sujeto a la emergencia de múltiples sujetos e identidades es destacada por Taylor en el escenario del multiculturalismo. En efecto, el autor en cuestión reconstruye el pasaje histórico que supuso el colapso del “sentido del honor” del antiguo régimen y la emergencia de la universalización de la igualdad de ciudadanía recostada en la “dignidad de los seres humanos” para dar lugar, contemporáneamente, a las exigencias de reconocimiento vinculadas a la identidad, *donde ‘identidad’ designa algo así como una comprensión de quiénes somos, de nuestras características definitorias fundamentales como seres humanos* (Taylor, 1997: 293), por lo que una ausencia de reconocimiento o de mal reconocimiento por parte de los otros provoca, en quien lo sufre, un daño real o una distorsión de su propia imagen. Esta demanda de reconocimiento forma parte del giro subjetivo de la modernidad asociado a un ideal de autenticidad por el cual cada hombre tiene su propio modo peculiar de ser y está convocado a desarrollarlo y manifestarlo.

Naturalmente que esta desconfianza hacia los universales y las grandes narrativas por

parte del particularismo y la diferencia fue una respuesta progresiva de las denominadas “políticas de la identidad” siempre y cuando no incurrieran en el “reverso de la diferencia”, eso es, el deslizamiento hacia el esencialismo. Ardití identifica en la lengua de los tupí guaraní dos pronombres distintos para diferenciar dos modalidades distintas del nosotros:

Una es el nosotros exclusivo, u *oré* (“nosotros los inmigrantes”, “nosotras las mujeres”), y la otra es el nosotros inclusivo o *ñandé*, como en las expresiones “nosotros los ciudadanos”. El juego entre el *oré* y el *ñandé* no es cosa de números... Se refiere más bien a dominios fluctuantes de las modalidades exclusivas e inclusivas del nosotros. ... la política de la identidad privilegia invariablemente el *oré* a expensas de *ñandé*. La radicalización de este privilegio transforma el campo de la acción colectiva en un universo de múltiples *oré*. El particularismo del grupo en vez de una categoría más incluyente, como la de ciudadano, pasa a ser el polo necesario y determinante en los procesos de constitución de la identidad y la acción colectiva (Arditi, 2010: 43)

Este es el momento en que el reverso de la diferencia entra en escena, en el que aparece un nuevo esencialismo que reemplaza el carácter relacional de los *oré* con una descripción más autorreferencial de lo que significa ser musulmán, homosexual, mujer o negro; se crea así “un apartheid de nuevo cuño (que) comienza a ser aceptable a medida que el desarrollo separado de los *oré* identitarios se convierte en consigna y rasgo distintivo de una política progresista restringida a la variante identitaria (ibid: 44).

Nuevamente, este Sujeto universal, autofundado en sus atributos intrínsecos, en la estela del iusnaturalismo o la clase obrera como encarnación de la emancipación universal en la tradición marxista, se desplaza a estas políticas de las diferencias portadoras de las singularidades y demandas diferenciadas de sujetos plurales. Sin embargo, y aunque sea aparentemente paradójico, esta disolución del Sujeto universal en las particularidades no implica necesariamente el abandono definitivo de los compromisos esencialistas si trasladamos la concepción fundacionalista del Sujeto al escenario de la identidad cultural, étnica o de género de acuerdo a la caracterización que de ella se adopte.

La conversión de ese Sujeto universal en el archipiélago de sujetos múltiples no supera, sin embargo, la matriz esencialista encubierta en ambos, bien que bajo formas diferentes: el sujeto universal, transparente, unitario, homogéneo y fundamento de las relaciones sociales que caracteriza al primero es constituido ahora y bajo formas muy diversas y múltiples por un irreductible centro cultural o “propiedades” étnicas, de género, etc; es decir, hay una heterogeneidad de sujetos pero todos, igualmente configurados por un poder causal fundante aunque de diversa naturaleza. Las identidades son configuradas de acuerdo al archipiélago que se habite, pero, finalmente, es el conglomerado de los archipiélagos lo que otorga fijeza, estabilidad y unicidad a los diversos ‘yoes’. Así y al menos bajo estas presentaciones, tanto el universalismo como el relativismo cultural no eluden el esencialismo fundacionalista.

Giramos ahora a la Teoría Política del Discurso la cual sigue la crítica abierta por Derrida y Lacan al enfoque estructural del lenguaje -rechazo de la idea de un lenguaje como sistema cerrado, de un isomorfismo entre el significado y el significante-; el discurso es visto como campo significante abierto y descentralizado, sin que exista una posición privilegiada, donde el significado de un signo es determinado en términos de un juego de significantes en posiciones diferenciales y no como un efecto que refiere a una fijación o a un objeto extra-discursivo. Este carácter abierto e ilimitado lo denominan *campo de discursividad*, y no se saldría del carácter caótico que éste supone si no existiera cierta fijación, aunque no sea más que parcial y que logre estabilizar provisoriamente el sistema frente al “exceso de sentido” del campo discursivo y que puja por subvertirlo. A esta fijación provisoria de sentido la denominan *discurso* y lo caracterizan como una práctica articuladora constitutiva de las relaciones sociales, que es en lo que consiste la hegemonía como articulación de elementos heterogéneos dotados de una dirección de sentidos. Así, bajo este temple posfundacionalista, la “sociedad” como totalidad fundante no existe sino “lo social” como algo que crea significado, como el intento de domesticar la infinitud y crear un orden parcial y contingente que sin embargo no sutura ni clausura todo significado social en torno a una matriz que pueda dar cuenta de todos sus procesos parciales. Bajo estos presupuestos, la “sociedad” como matriz y totalidad autocontenida y que sería un presupuesto del fundacionalismo, debe ser abandonada: “la “sociedad” no es un objeto legítimo de discurso. No hay principio subyacente único que fije –y así constituya- al conjunto del campo de las diferencias” (Laclau & Mouffe 2004: 151)

Ya no hay un fundamento, sea la infraestructura económica o el espíritu de la historia, que dote de una objetividad última a la realidad sino lo social como creador de un orden parcial:

Si lo social no logra fijarse en las formas inteligibles e instituidas de una sociedad, lo social únicamente existe, sin embargo, como un intento de construir ese objeto imposible. Todo discurso se constituye como un intento de dominar el campo de la discursividad, de detener el flujo de las diferencias, de construir un centro (L-M, 2004: 152)

Y a la detención de ese flujo inacabable de diferencias, los autores lo denominan significantes vacíos, producto de las prácticas de articulación, y que son los que alcanzan, precisamente, esas fijaciones parciales que están a la base de la noción de hegemonía sobre lo que nos referiremos más adelante.

Bajo el paragua de significación otorgado por estos trazos de la teoría del discurso, podemos plantear la cuestión de la identidad de los sujetos teniendo como marco de referencias a las caracterizaciones y periodizaciones llevadas a cabo por Buenfil (2008, 2017, 2019), Vergalito (2007, 2016) y Biglieri y Perelló (2011). En estas fuentes se discute sobre diferentes etapas y modos caracterizar la noción de sujeto en la obra de Laclau. Nosotros nos detendremos en aquella conocida como “posiciones de sujeto” asociada a la noción de antagonismo y “sujeto-como-falta” asociada a la noción de dislocación. Más que como diversas etapas Biglieri y Perelló las conciben como conceptos elaborados para dar respuestas a distintos problemas.

Precisamente, aquí merecerán críticas las concepciones del carácter preconstituidos de los individuos humanos, ya sea concebirlos como agentes racionales o mónadas comunicables. Aquí sujeto se enuncia en el sentido de “posiciones de sujeto” en el interior de una estructura discursiva. Por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias. Si toda posición de sujeto es una posición discursiva, el análisis no puede prescindir de las formas de sobredeterminación^{vi} de unas posiciones por otras –del carácter contingente de toda necesidad que es inherente a toda diferencia discursiva-

Consideremos el estatus de categorías aparentemente abstractas como el de “Hombre”. Si el estatus de “Hombre” es una posición de sujeto discursivamente construida, su carácter presuntamente abstracto no anticipa en nada la forma de su articulación con otras posiciones de sujeto. La gama es aquí infinita y la equivalencia entre “propietario”, “blanco”, “varón” y “valores europeos” en los países coloniales ha constituido una forma eficaz de construir discursivamente la aceptabilidad de la dominación imperialista. Lejos de la concepción esencialista de la identidad, aquí son las prácticas hegemónicas de articulación las responsables de construcción de la identidad social; una articulación alternativa, en disputa y contrahegemónica con la anterior podría ser la extensión del significante “Hombre” a “mujer”, “negro” y “trabajador”.

El punto de partida de cualquier análisis de la subjetividad política es la diferencia. La identidad es el resultado de la hegemonización de un campo de posiciones de sujeto diferenciales más que la materialización de un interés paradigmático, ya dado, bajo el cual un grupo total de otros intereses e identidades puedan ser subsumidos... La articulación presupone la no fijeza del discurso —la no fijeza depende del hecho que las prácticas hegemónicas de articulación, en ausencia de un significado trascendental, resulte sólo en una fijación parcial del significado (Torfing, 1999: 42)

Las relaciones sociales no sólo son contingentes, sino que son relaciones de poder en tanto las identidades sociales no son concebidas fuera de toda relación de poder ya que la constitución misma de una identidad social es un acto de antagonismo y poder por lo que la “identidad como tal es poder”. Una identidad objetiva no es una instancia homogénea sino un ensamblado articulado de elementos y esta articulación no es necesaria, sino que depende enteramente de aquello que ella niega. Veamos un ejemplo ligeramente modificado debido a Sandoval Moya: podemos concebir que el neoliberalismo es un paradigma que niega y oblitera una serie de demandas específicas y heterogéneas tales como las provenientes de las demandas étnicas, de género, ecologistas, de clase, etc. Sin embargo y a pesar de las obvias diferencias entre estas puede emerger un particular que suture, sin embargo, las diferencias entre ellas sin anular a las mismas, pero generando una cadena equivalencial bajo la circunstancia negativa que ninguna de ellas es neoliberal.

Bajo el significante “anti-neoliberal” se subordinan, pues, como equivalentes las diversas demandas citadas ocupando este “significante el lugar de lo universal que vincula y da sentido a esas demandas particulares que en sí mismo no tienen ningún principio esencial que las vincule, aportando un significado universal que sutura las diferencias existentes entre las distintas demandas específicas” (Sandoval Moya, 2015: 125). El significante anti-neoliberal posibilita el proceso de articulación de esas demandas que, a pesar de sus diferencias pasan a ser comunes a ese “exterior constitutivo”^{vi} que los niega y amenaza. Esa alteridad radical y exterior es, sin embargo, constitutiva de la identidad del otro en un doble sentido: por una parte, es condición de la identidad del otro en cuanto se definen, precisamente, por negación a lo que se oponen y, por otra parte, impide que ese otro alcance su realización plena en cuanto es amenazada. El antagonismo social es caracterizado así por Laclau y Mouffe:

(...) la presencia del Otro me impide ser totalmente yo mismo. La relación no surge de identidades plenas, sino de la imposibilidad de constitución de las mismas... En la medida en que hay antagonismo yo no puedo ser una presencia plena para mí mismo. Pero tampoco lo es la fuerza que me antagoniza: su ser objetivo es un símbolo de mi no ser y, de este modo, es desbordado por una pluralidad de sentidos que impide fijarlo como positividad plena. ... el antagonismo constituye los límites de toda objetividad –que se revela como *objetivación*, parcial y precaria- (2010: 168).

Así como el campesino no puede ser plenamente un campesino porque el propietario amenaza con expulsarlo de la tierra, el neoliberalismo impide la realización plena de la identidad de quienes oprimen. Así, la presencia de fuerzas antagónicas y las fronteras inestables que las separan son las condiciones de la emergencia de una articulación hegemónica y que se resolverá por el predominio relativo de una fuerza sobre otra. El antagonismo revela así el carácter en última instancia contingente de toda objetividad.

El decisivo concepto de “significante (tendencialmente) vacío” es la condición misma de la hegemonía en tanto que un significante particular, sea “democracia” o “comunidad”, se vacía de su sentido particular para llegar a representar la “plenitud ausente” de un orden simbólico. La tesis que propone el autor es que la mediación entre universal-particular “sólo puede ser una mediación hegemónica (que implica una referencia a lo universal

como lugar vacío), y que la operación que ella realiza modifica las identidades, tanto de lo particular como de lo universal” (Laclau, 1996: 9). “Anti-neoliberalismo” se vacía de sus propiedades más distintivas y definitorias para “contaminarse” y dar cabida bajo su paraguas a diversas demandas heterogéneas tales como las étnicas, de género y ecologistas entre otras.

El sistema se funda en aquello que excluye en el sentido que todas las diferencias positivas que lo constituyen se desdibujan frente a ese otro, por lo que aquí se anuncia la posibilidad de un significante vacío, es decir, un significante de la pura cancelación de toda diferencia. Para que esta operación sea posible y lo que está más allá de la exclusión sea reducido a la pura negatividad también tiene que cancelar sus diferencias mediante una cadena de equivalencias entre particulares de aquello que el sistema demoniza a los efectos de significarse a sí mismo. Nuevamente, se insinúa acá el significante vacío en cuanto las cadenas equivalenciales disuelven las diferencias. De esta relación entre significantes vacíos, política y hegemonía da lugar a la particular concepción de Laclau a propósito de las paradojas señaladas en torno al par universal-particular:

hay hegemonía sólo si la dicotomía universalidad/particularidad es superada; la universalidad sólo existe si se encarna –y subvierte– una particularidad, pero ninguna particularidad puede, por otro lado, tornarse política si no se ha convertido en el locus de efectos universalizantes. (Laclau, 2003: 61).

Como dijimos, en tanto lo universal no puede representarse directamente, sino a través de su pasaje por las particularidades es, por lo mismo, una universalidad imposible en tanto es una representación distorsionada en cuanto los medios de representación van a ser inherentemente inadecuados, ya que a pesar de asumir una función de representación universal no por ello dejan de ser particularidades. Como vemos y a diferencia del esencialismo, sea universalista o particularista, aquí nos encontramos con una “contaminación” universal-particular. Ahora bien, ¿cuál es la relación entre los significantes vacíos hegemónicos y la noción de posiciones de sujetos? Las varias ‘posiciones de sujeto’ que se dan en el interior de una estructura discursiva son interpeladas por estos significantes bajo los cuales una de esas varias posiciones identitarias consumará una identificación que articulará y producirá una sutura en las

otras, aunque siempre contingente y expuesta a ser reemplazada por nuevas identificaciones.

Podríamos preguntarnos con Buenfil sobre ¿qué es lo que articula las posiciones de sujeto? y ¿por qué el sujeto realiza actos de identificación?:

La primera respuesta es que el carácter constitutivo de la negatividad en el antagonismo es incompatible con una visión positiva y objetiva de lo social, por varios motivos: 1) el antagonismo al amenazar mi identidad muestra mi contingencia; 2) el resultado de la lucha no puede preestablecerse; 3) la contingencia de las identidades antagónicas es también radical; 4) las condiciones de existencia de las fuerzas antagónicas son también contingente (Buenfil, R., 2008: 120)

Esta es pues, una caracterización radicalmente distinta a la proporcionada por el fundacionalismo, sea en su versión universalista o relativista, donde partimos de sujetos sujetados a identidades pre-constituidas a otra donde las identidades son configuradas bajo una determinada trama discursiva articulada por un significante vacío, que obedece a estrategias hegemónicas de poder de carácter contingentes y, por ende, sujetas a las dinámicas cambiantes de los movimientos hegemónicos y contrahegemónicos. Estas diversas “pinturas” son por demás expresivas para brindarnos diversos retratos sobre el tema en cuestión: las diversas maneras de concebir la constitución del sujeto. Sin embargo, queremos dejar planteado, como insinuamos al principio, la última formulación laclauiana en torno a los conceptos de falta, dislocación y decisión. Como reconoce Laclau (1990) son las observaciones de Žižek quien provoca un nuevo giro en sus consideraciones sobre el sujeto. En efecto, éste luego de señalar las imitaciones que le impone las nociones de sujeto y posiciones de sujeto, lo invita a Laclau a radicalizar la noción de antagonismo para lo cual “debemos invertir la relación entre sus dos términos: no es el enemigo externo el que me impide alcanzar la identidad conmigo mismo, sino que cada identidad, librada a sí misma, está ya bloqueada, marcada por una imposibilidad y el enemigo externo es simplemente la pequeña pieza, el resto de realidad sobre el que “proyectamos” o “externalizamos” esta intrínseca, inmanente imposibilidad” (Žižek, 1990: 260). Un ejemplo elocuente que nos brinda de una “proyección ideológica” de tal tipo es suponer que la lucha feminista contra la opresión patriarcal es necesariamente acompañada por la ilusión de que más tarde, cuando la opresión machista haya cesado,

las mujeres habrán alcanzado la plena identidad consigo mismas. En otras palabras, “el sujeto es el correlato de su propio límite, el elemento que no puede ser subjetivizado; él es el nombre del vacío que no puede ser llenado por la subjetivización: el sujeto es el punto de fracaso de la subjetivización” (ibid; 262)

Veamos, aunque concisamente, el desplazamiento a propósito de la noción de sujeto a partir del señalamiento de Žižek. Basándose en la noción de indecibilidad de las reglas de Wittgenstein, atribuye dicha indecibilidad a la estructura como tal, en cuyo caso

toda decisión que desarrolle *una* de sus posibilidades será contingente —es decir, externa a la estructura, en el sentido de que si bien resulta *posible* a partir de una estructura no está, sin embargo, determinada por ella. Pero, en segundo término, el agente de esa decisión contingente no debe ser considerado como una entidad *separada* de la estructura, sino constituido en relación con ella. Si el agente no es, sin embargo, enteramente interior a la estructura, esto se debe a que la estructura misma es indecible y en tal sentido no puede ser enteramente repetitiva, ya que las decisiones tomadas a partir de ella — pero no determinadas por ella— la transforman y subvierten de manera constante. (Laclau, 1993: 46)

Los agentes se ven transformados a sí mismos en su propia identidad en la medida que realizan ciertas posibilidades estructurales y excluyen otras, por lo que una nueva configuración hegemónica transforma las identidades de todas las fuerzas sociales involucradas. Pero esto implica que “el sujeto se autonomiza parcialmente respecto de la estructura en la medida en que él constituye el *locus* de una *decisión* que la estructura no determina” (ibid: 47) Pero esto conlleva cruciales consecuencias: por una parte, el sujeto es caracterizado como la distancia entre la decisión y la estructura indecible; por otra, que la decisión no tiene un carácter menos fundante, ontológicamente considerado, que la misma estructura ya que no está determinada por ésta y; por último, que si la decisión tiene lugar entre indecibles estructurales, la opción por una de ellas supone la exclusión simultánea de otras alternativas que no se ejecutan. Por ello, “la ‘objetividad’ resultante de una decisión se constituye en su sentido más fundamental, como relación de poder” (ibid: 47). El peso crucial que adopta que adopta la noción de decisión obedece a que el lugar del “sujeto es el lugar de la dislocación. Por lo tanto, lejos de ser el sujeto un

momento de la estructura, él es la resultante de la imposibilidad de constituir la estructura como tal –es decir, como objetividad (ibid: 57).

En este punto, y de particular interés para nuestro trabajo, Laclau se pregunta acerca de la naturaleza de la decisión en punto a la racionalidad-irracionalidad de la misma teniendo en cuenta que es tomada a partir de una estructura indecible. Su respuesta es que no es

Algo que se opone a la razón sino algo que intenta suplementar sus carencias. Que una decisión sea en última instancia arbitraria sólo significa, por lo tanto, que el que la toma no puede ligarla de modo necesario a un motivo *racional*; pero esto no significa que la decisión no sea *razonable* —es decir, que un conjunto acumulado de motivos, ninguno de los cuales tiene el valor de un fundamento apodíctico, no la hagan preferible a otras decisiones (ibid: 47).

Ahora bien, ¿cuál es el alcance y sentido de esa decisión razonable que sostiene? En otro trabajo anterior –*Deconstrucción, pragmatismo, hegemonía* (1998)- rechaza en la misma dirección una racionalidad en sentido fuerte, apodíctica derivada de una regla de cálculo justificada en algún principio de validez universal. En todo caso se plantea, de modo más inquietante, que la decisión es la instancia de la “locura”. En efecto, lo que se denomina decisión supone que

1) No esté predeterminado por los términos ‘originales’ de la estructura, y 2) requiere su pasaje a través de la experiencia de la indecibilidad. El momento de la decisión, el momento de la locura, es este salto desde la experiencia de la indecibilidad a un acto creativo, un fiat que requiere un pasaje a través de la experiencia (Laclau, 1998: 112).

Laclau recupera –particularmente en *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*- la noción del sujeto autónomo capaz de decidir y actuar. Al parecer de Miller para Laclau el sujeto no precede la decisión sino, por el contrario:

Es la decisión la que da existencia al sujeto mediante un acto de autofundamentación o autogeneración. El sujeto, dice Laclau, “es la distancia entre la indecibilidad de la estructura y la decisión (1996)”. Ya sabemos qué es la indecibilidad. (...) Dicho de otro modo, la contingencia fundamental es característica de la estructura social dada. Lo que Laclau llama “dislocación” es “la huella de la contingencia en la estructura (Laclau, 1996)” El arreglo que en última instancia ha prevalecido lo ha logrado gracias a la decisión autofundamentadora y autoconstitutiva de un sujeto que, con absoluta arbitrariedad y libertad, ha elegido una posibilidad entre todas las que existen” (Miller, 2008: 276)

Esperamos que este recorrido habrá puesto en evidencia las cruciales consecuencias que para la educación y las políticas educativas en particular supone la asunción de una u otra concepción de sujeto y procesos de subjetivación. En el caso del fundacionalismo esencialista nos encontramos con un sujeto homogéneo, transparente, configurado ab initio por sus propiedades fundamentales o sujetos fragmentados y escindidos, pero igualmente pero igualmente determinados por sus propiedades particulares, identitarias y diferenciales. Bajo las modulaciones de la Teoría del Discurso las caracterizaciones del sujeto varían sustancialmente: el sujeto está inscripto en redes discursivas y de interlocución y cuya identidad está sujeta a eventuales cambios en la misma medida en que es configurada por diversas cadenas de significación siempre en disputas por las luchas hegemónicas pero que goza a la vez de una creciente libertad en cuanto dispone entre sus opciones identificarse con determinados discursos en desmedro de otros y, sin embargo, también estar habilitado para hacer nuevas y distintas opciones. En suma, un sujeto atravesado por las contingencias de la vida social y política.

Referencias

- ARDITI, B. (2009) *La política en los bordes del liberalismo*. Gedisa, Méjico.
- BIGLIERI, P. y PERELLÓ, G. (2011) *The Names of the Real in Laclau's Theory*.

Vilozofski vestink, Volume XXXII

-
- BUENFIL, R. (2008) *El interminable debate sobre el sujeto social*, en Da Porta, E. y Saur, D., *Giros teóricos*. Editorial Comunicarte, Córdoba
- BUENFIL, R. (2017) *Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica*. CLACSO, Bs. As.
- LACLAU, E. (1996) *Emancipación y diferencia*. Ariel, Argentina.
- LACLAU, E. (1998) *Deconstrucción, pragmatismo, hegemonía*. Paidós, Bs. AS.
- LACLAU, E. (2003) “Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad”, en Butler, Laclau, Zizeck, *Contingencia, Hegemonía, Universalidad*
- LACLAU, E. & MOUFFE, CH. (2010) *Hegemonía y estrategia socialista*. FCE, Bs. As.
- LACLAU, E. (1993) *Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Bs. As., Nueva Visión
- MILLER, H. (2008) “*Hacerse cargo de una tarea*’. *Momentos de decisión en el pensamiento de Laclau*”, en Laclau. *Aproximaciones críticas a su obra* (Chrirtley & Marchart (comp.) FCE, Argentina.
- SANDOVAL MOYA, J. (2015) ¿Qué sujeto? ¿Qué cambio? Laclau y el problema del sujeto de la acción política transformadora. *Revista Pléyade* (nº16).
- TAYLOR, CH. (1997) *Argumentos filosóficos*, Paidós, Bs. As.
- TORFING, J. (1999) *News Theories of Discourse*. Blackwell, Great Britain
- VERGALITO, E. (2017) *Laclau y lo político*. Prometeo, Bs. As.
- ZIZEK, S. (1993) “Más allá del análisis del discurso”, en Laclau, Ernesto, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Bs. As., Nueva Visión.

^{vi} Facultad de Filosofía y Humanidades/Universidad Nacional de Córdoba. ✉
eduardomsota@gmail.com

Recibido abril de 2020

Evaluado junio de 2020

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: CLAVES PARA PENSAR UNA HUMANIDAD DISTINTA

Micaela Vinuesa^{vi}

Resumen: Preguntar filosóficamente es ponernos en movimiento de manera integral, es romper con la inercia mediocre y rutinaria de aceptación irreflexiva y despertar en nosotros cierta impaciencia ante la vorágine que nos atraviesa e inquieta. Es incendiar, dejar que el ardor consuma y se deshaga de todo aquello a lo que nos aferramos de manera insensata, instintiva, maquinal e imprudente y permitir que el fuego alumbre, ilustre y esclarezca aquellos aspectos de la realidad y de nosotros mismos que, previos al interrogante permanecía en penumbras.

Palabras clave: filosofía, educación, humanidad

Summary: To ask philosophically is to set ourselves in motion in an integral way, it is to break with the mediocre and routine inertia of thoughtless acceptance and awaken in us a certain impatience before the whirlwind that crosses us and worries us. It is setting fire, letting the burning consume and get rid of everything to which we cling in a foolish, instinctive, mechanical and reckless way and allow the fire to light up, illustrate and clarify those aspects of reality and of ourselves that, previous the question remained in darkness.

Keywords: philosophy, education, humanity

Introducción:

Si la historia la escriben los que ganan, eso quiere decir que hay otra historia, la verdadera historia, quien quiera oír que oiga
(Nebbia, L. 1992)

La historia oficial nos ubica en una América Latina incendiada, estrujada, despojada y expropiada. Tierra que sangra, sufre y llora. Tierra que duele, sostiene, resiste y aguanta. Somos resultado de la experiencia dolorosa de olvido sistemático, de negación, opresión y marginación de la que ha sido (y es) objeto nuestra particular humanidad.

Hemos sido, desde discursos que tienen sus bases en la negación de la historicidad y dignidad humana de otros, sistemáticamente sometidos y puestos al servicio de

necesidades que nos son ajenas. Latinoamericanos negados en nuestros orígenes, incentivados a una aceptación a mansalva con el resto del mundo, irreflexiva a la vez que amnésica.

Habitados por identidades forjadas al interior de espacios tan limitados que reducen toda posibilidad de acción y reacción.

Pero la vida es siempre movimiento. Y en tiempos de desmemorias programadas y sueños prolongados se vuelven necesarios profundos periodos de vigilias e insomnios de quienes nos negamos rotundamente a habituarnos al horror y al caos o conservar la calma frente al espanto y la injusticia.

Hay quienes nos negamos a pertenecer a este mundo, por demás moribundo y asfixiante y apostamos a un despertar masivo de conciencias que se materialice en nuevas y mejores formas de coincidir y conectar.

Cabe entonces preguntarse: ¿Es factible librarnos de las estructuras que nos oprimen y limitan? ¿Son posibles nuevas maneras de habitar el mundo, transmutando de cierta animalidad a formas profundamente humanas? ¿Qué papel juega la filosofía en esta apuesta a la construcción de una humanidad diferente? ¿Y la educación?

Si la historia del mundo es la historia de los vencedores y se lee en clave de supervivencia al miedo; nosotros, quienes abrazamos la idea de poder pertenecer a espacios de compromiso, justicia y solidaridad nos proponemos ir más allá, poniendo en jaque nuestras estructuras y las bases sobre las que éstas se edifican y sostienen.

Hay otras historias, negadas y enmudecidas, que tanto o más que las oficiales, nos constituyen y habitan, entonces: *quien quiera oír, que oiga*.

Desarrollo:

¿Es América Latina una región del mundo condenada a la humillación y a la pobreza? ¿Condenada por quién? ¿Culpa de Dios, culpa de la naturaleza? ¿No será la desgracia un producto de la historia, hecha por los hombres y que por los hombres puede, por lo tanto, ser deshecha? (Galeano, E, 2015, p. 17)

Con el interrogante que Eduardo Galeano abre uno de sus libros titulado: “Las venas abiertas de América Latina”, nos proponemos dar comienzo a este trabajo que se vuela espacio de reflexión sobre nosotros mismos y las maneras en que nos constituimos desde unos espacios y condiciones de posibilidad concretos.

El reconocimiento de América Latina como realidad histórica cultural no puede ni debe quedar ajena a un intento constante por develar lo que la hegemonía dominante y la versión oficial han construido, cuyo objetivo y consecuencia ha sido y es la jerarquización arbitraria de una realidad sobre la otra.

Los países latinoamericanos, fueron sometidos, colocados en una relación de desigualdad que en la actualidad asume magnitudes cada vez más dramáticas y violentas. Por su parte, los países opresores se hacen cada vez más ricos y poderosos en términos absolutos. La desigualdad se traduce en opresión, que significa presión, ejercida sobre algo o alguien; que lo molesta, agobia, incomoda e incluso inmoviliza. La opresión se presenta entonces como aquello que no permite el movimiento, que lo interrumpe, adormece, sosega y aletarga.

El hombre, en tanto es el único animal racional, se posiciona como excepcional y extraordinario ya que es el único en relación al cuál puede hablarse de un proceso formativo y educativo.

La racionalidad -propia y exclusiva de la raza humana- es condición indispensable de la educación. Sin la suficiencia de la facultad de razonar, se está condenado a ser meramente domesticado.

La domesticación hace del aquel sobre quien ejerce su accionar un sujeto pasivo, lo adapta de la manera más fielmente posible a una finalidad que responde a los intereses propios de quien domestica, es decir, el sujeto domesticado se encuentra en un proceso de amaestramiento que lo prepara para responder a conveniencias y provechos que le son completamente ajenos.

Cuando se educa, por el contrario, lo que se propone es incitar el desenvolvimiento de capacidades que puedan ser utilizadas por aquel que está siendo educado.

La animalidad se caracteriza por la aceptación acrítica y pasiva a través de la domesticación. La humanidad, por su parte comprende, necesariamente espiritualidad que se traduce como la *“conciencia del valor absoluto de los ideales humanos y energía para realizar estos ideales”* (Lamanna, P. 1970, p. 70). Según Lamanna, ni la conciencia ni la energía son cosas dadas, sino que, por el contrario, es función de la educación la de suscitarlas e incitarlas en cada uno y cada una.

“Mientras la instrucción se limita a extender las nociones que la experiencia actual considera más exactas, la educación consiste en sugerir los ideales que se presumen propicios a la perfección” (Ingenieros, J. 1910, p. 20)

Educación, se vuelve entonces la acción mediante la cual se exaltan los valores del espíritu y, por consiguiente, se transmuta de animalidad a humanidad espiritual. Pero, no se trata de una simple reproducción acrítica y despojada de todo juicio, sino que, y hermanada con la práctica filosófica, la educación adquiere una doble función. *“es necesaria una filosofía de la educación que proporcione instrumentos críticos”* (Guyot, V., Fiezzi, N. 2008, p. 1).

Es en este sentido, que la práctica filosófica adquiere la función de movilizar lo que, para beneficio de ciertos sectores, permanece inalterable. *Su actitud crítica y su constante lectura de la realidad contemporánea.* (Roig, A, 1998, p. 13). Pensar en términos de nuevas posibilidades, es factible solo cuando se sacude y despierta la conciencia dormida con la inquietud y conmoción que proporciona todo interrogante filosófico, en tanto profundo y radical.

Hacemos referencia entonces, a una práctica que permite la liberación del oprimido respecto a las estructuras que lo limitaban y coaccionaban, y es en este sentido que la educación se enaltece como práctica de (y para) la libertad.

¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo XX? (Freire, P. 1989, p. 9).

Educación, en su etimología lleva la raíz de la palabra latina ducere (educare-educere), que significa guiar, con lo que educar sería "guiar o conducir". Pero ¿hacia dónde guía o conduce la educación? En este sentido liberador de la práctica educativa, la educación verdadera conduce hacia una praxis transformadora del mundo y la vida, hacia un escenario de mayor libertad.

La educación es un acto de amor. (Freire, P. 1989, p. 11). Y como acto de amor procura ir mucho más allá de una mera domesticación o amaestramiento, que coacciona la libertad de aquel que está siendo manipulado en el proceso, y pretende entonces, ser una práctica que asegure y proporcione la libertad de aquellos inmersos en el proceso educativo.

Educación no puede ser concebido como un acto mecánico mediante el cual el educador “deposita” (...) no tiene nada que ver con la educación liberadora (habrá que decir, educación a secas, porque es liberadora o no es educación). (Freire, P. 1989, p. 14)

Educar es, siempre y necesariamente, sinónimo de liberación, para lo cual, se debe seguir y apoyar una concepción de naturaleza humana que parta de la idea de un individuo que posee una serie de valores e ideas que deben ser estimuladas.

En oposición a ser una práctica alienante, estereotipada, domesticadora y manipuladora que responde de manera vil a una estructura de dominación, es un proceso que estimula el despabilar de la conciencia.

La tarea de educar solo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional. (Freire, P. 1989, p. 15). Es decir, solo será humanista en la medida que le pierda el miedo a la libertad y pueda crear en el educando un proceso de recreación, búsqueda de independencia y una toma de conciencia de la propia realidad.

En este sentido, la educación se presenta como un *despertar de la conciencia*. (Freire, P. 1989, p 16). Un cambio de mentalidad que implica comprender el lugar propio respecto al resto, es decir, entender desde dónde miramos el mundo y de qué maneras se fue constituyendo nuestra subjetividad, proceso que, tiene como consecuencia casi inevitable por parte de aquel que ha “despertado” una participación más comprometida con el mundo en ámbitos políticos, éticos y sociales.

Una educación que pretenda alzar y visibilizar la voz de los oprimidos no deberá ser jamás bancaria, sino que, en contra de una visión enajenante de la realidad, se propone una ruptura de ese modelo pedagógico, incentivando una postura reflexiva, crítica y transformadora.

De ahí que, una pedagogía que tenga por objeto superar el binarismo opresor-oprimido, debe partir de la consideración de una *educación para el hombre-sujeto*. (Freire, P. 1989, p.28), es decir, un hombre que actúa en el mundo de manera consciente, que posee poder de creación, y que es capaz de conocerse a sí mismo en relación con los otros y el mundo para elaborar en consecuencia, acciones que transformen profundamente a través de *una educación que, por ser educación, habría de ser valiente, ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición*. (Freire, P. 1989, p. 58).

Es en este sentido en que, la práctica filosófica acompañada de la práctica educativa, buscará propiciar los medios para la liberación del orden de dominación y opresión que ha atormentado y limitado la existencia de quienes transitamos la vida en y desde una América Latina.

En el marco de crisis global en que se desarrolla la vida en el mundo actual, la educación debe revisar de manera crítica: “(...) *necesidad de la revitalización de la vida contemplativa. Esta no consiste en un abrir –se pasivo, que diga <si> a todo lo que viene y a todo lo que sucede. Antes bien, opone resistencia a los impulsos atosigantes que se imponen*” (Byung-Chul. H, 2007, p. 50). De ahí surge la importancia de una filosofía en comunión con la educación.

Siguiendo esta línea podemos decir que la filosofía se manifiesta como cuestionamiento, como “*interrogación sobre los criterios de legitimidad*” (Fabre, M. 2003, p. 296) y tiene comienzo conjuntamente con la pregunta, que, reitero, tiene la potencia de ponernos en movimiento de manera integral, porque rompe con la inercia mediocre y rutinaria de aceptación irreflexiva y despierta en nosotros impaciencia ante la vorágine que nos atraviesa e inquieta.

La pregunta filosófica, trascendental y radical requiere de la reflexión constante, que “*surge de manera más virulenta cuando todo está dicho*” (Fabre, M. 2003, p. 297).

La pregunta, que es movimiento reflexivo, al tiempo que evalúa y critica ideas e instituciones contornea la forma de nuevas maneras de ser, estar y permanecer en el mundo.

La filosofía en la educación se trata entonces de la denuncia y anuncio de la que nos habla Freire, es el conjunto de reflexiones que posibilitan la apertura hacia una posibilidad de reconstrucción de la realidad, posterior a la lectura crítica de ésta.

La vinculación que existe entre filosofía y pedagogía es estrechísima, están ligadas íntimamente y se contienen la una a la otra.

La lucha de los oprimidos se vuelve, una lucha por la recuperación de la humanidad de la que han sido despojados y en contra las estructuras que los limitan y condicionan.

El surgimiento de un hombre nuevo, comienza con el descubrimiento de la condición de oprimidos y el compromiso de transformación de la realidad opresora.

En conjunto con el proceso de liberación, se da, complementaria e inevitablemente, un rescate de la valoración de lo propio, un percibirnos a nosotros mismos como valiosos y, consecuentemente tener como valioso el pensarnos y conocernos. Este despertar de la conciencia latinoamericana, es el proceso que Roig describe bajo el nombre de “A priori antropológico”.

El “A priori antropológico” es entonces, el término con el cuál se señala la prioridad del sujeto respecto cualquier otro desarrollo objetivo.

Preguntarse siempre desde qué filosofía la pensamos. Y ello significa el reconocimiento de un pensar que permite el crecimiento y la palabra del otro. (Roig, A. 1999, p. 12).

Ésta noción que pregona el amor por lo propio, no tiene su impulso generador sobre alguna motivación narcisista. Tampoco se trata de instaurar una suerte de “inocencia americana”, sino que intenta comprender e interpretar nuestra identidad de hombres y mujeres Latinoamericanos en nuestra especificidad y con conciencia de nuestra pertenencia a ésta realidad que nos contiene.

“Filosofía de la mismidad” (...) “Filosofía de la alteridad” (Roig, A. 1999, p. 12).

Es en este “a priori”, que se presenta como un rescate, acción y movimiento, es en el que tiene, condición de posibilidad la actividad filosófica.

En este sentido, este reconocernos como valiosos se constituye como condición indispensable para que, éste pensamiento crítico que no contempla solamente la naturaleza de la razón humana, sino que también concibe la naturaleza propia del hombre de hace uso de esa razón pueda emerger.

Conclusión:

La práctica educativa, que se presenta como exclusiva del ser humano, en tanto y en cuanto éste es el único ser poseedor de racionalidad tiene una estrecha relación con la práctica filosófica.

La filosofía, que se manifiesta siempre como inquietud y se edifica en torno a interrogantes profundos y radicales se vuelve condición indispensable para quienes se encuentren inmersos en procesos educativos.

La pregunta filosófica -como excitación y movimiento- sirve a la práctica educativa que, carente de la chispa inquietante y movilizante que ésta le adjudica terminaría por producir inmovilidad. Educar, es entonces (lejos de ser una vacía transmisión), movimiento entre quien educa, quien es educado y el medio en el que la práctica se lleva a cabo.

Percibirnos a nosotros mismos como valiosos y, consecuentemente tener como valioso el conocernos se vuelve, en el contexto de negación y enajenación que nos compone, sinónimo de resistencia.

La opresión bajo la que camina América Latina marca nuestra particular humanidad, la contornea para darle forma, la esculpe y crea. Somos un real exponente del lugar en que echamos raíces, con sus ritos y costumbres, en un tiempo y espacio determinado.

Somos América Latina en su magnitud. Y somos solo mientras seamos en libertad, despojados de ataduras y estructuras limitantes, liberados del peso que otros ejercen sobre nuestras identidades y subjetividades.

Se vuelve entonces, imposible evitar la reflexión filosófica que, en estrecha vinculación con la práctica educativa, serán, por su irrenunciable naturaleza liberadora, responsables de despertar un proceso de autoconciencia que tiene como objetivo y consecuencia el retorno a la humanidad misma. Ambas, en este escenario aparecen haciendo peligrar estructuras y sacudiéndonos con una potencia casi desquiciada, y se vuelven un despertar hacia la recuperación y reivindicación de nuestras particularidades históricas.

Este despertar de la conciencia, al que Roig invita bajo la denominación de “a priori antropológico”, es rescate, acción y movimiento, que posibilitan el surgimiento de una actividad filosófica. Pensar entonces, en una filosofía de la educación en y desde América Latina no solo es posible, sino inevitable, siendo ésta, resultado de la recuperación de la humanidad consecuente de la liberación que ésta misma estimuló.

La tarea pedagógica es siempre filosófica, ambas prácticas se hermanan y adquieren potencia de movilizar pensamientos y afectos, deseos y proyectos, en torno a ese imprescindible e irrenunciable a priori antropológico.

Creemos firmemente que para esto sirve la filosofía, sobre todo en nuestra actualidad, y en relación con una praxis educativa.

Son, (la filosofía y la educación) espacios de resistencia y encuentro de quienes abrazamos la convicción de que todo será distinto algún día; de quienes no nos encontramos en esta catástrofe y apostamos a idea de algún día poder y querer pertenecer a un espacio en el que sea seguro echar raíces para comenzar a crecer, al interior de un abrazo lo suficientemente amplio y sincero como para abarcar a todo aquel que se quiera sumar.

Bibliografía:

- Byung-Chul Han. *La sociedad del cansancio*. Herder, Barcelona, 2017. Cap. VII
 - Fabre, M. *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Eudeba. Conclusión
¿Qué es la filosofía de la educación?
 - Freire, P. *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Bs.As., 1989.
 - Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Bs. As., 1989.
 - Galeano, E. *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI. Argentina, (2015)
- REVISTA DIGITAL DE HERMENÉUTICA, SUBJETIVIDAD, Y PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO. FCH-UNSL. SAN LUIS, ARGENTINA. AÑO 2, VOL.4 - JULIO DE 2020. ISSN 2683-7498

-
- Guyot, V., Fiezzi, N. *Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía de la educación en Filosofía, aprendizaje y experiencia*. En Kohan, W., Borba, S. (comp.), Auténtica Editores, Belo Horizonte, Brasil, 2008.
 - Ingenieros, J. *El hombre mediocre*. Iongseller, Argentina., 2011. Cap. I
 - Lamanna, P. (Tomo I) *Historia de la educación. El pensamiento antiguo*. Hachete, Bs. As., 1970 pp. 70 a 81.
 - Nebbia, L (1992). *Quien quiera oír que oiga*. Evita, Quien quiera oír que oiga [CD]. Original Motion Picture Soundtrack.
 - Roig, A. *La Universidad hacia la democracia*. EDIUNC, Mendoza, 1998, pp. 9-27

^{vi} Estudiante de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de San Luis.

Recibido abril de 2020

Aceptado junio de 2020