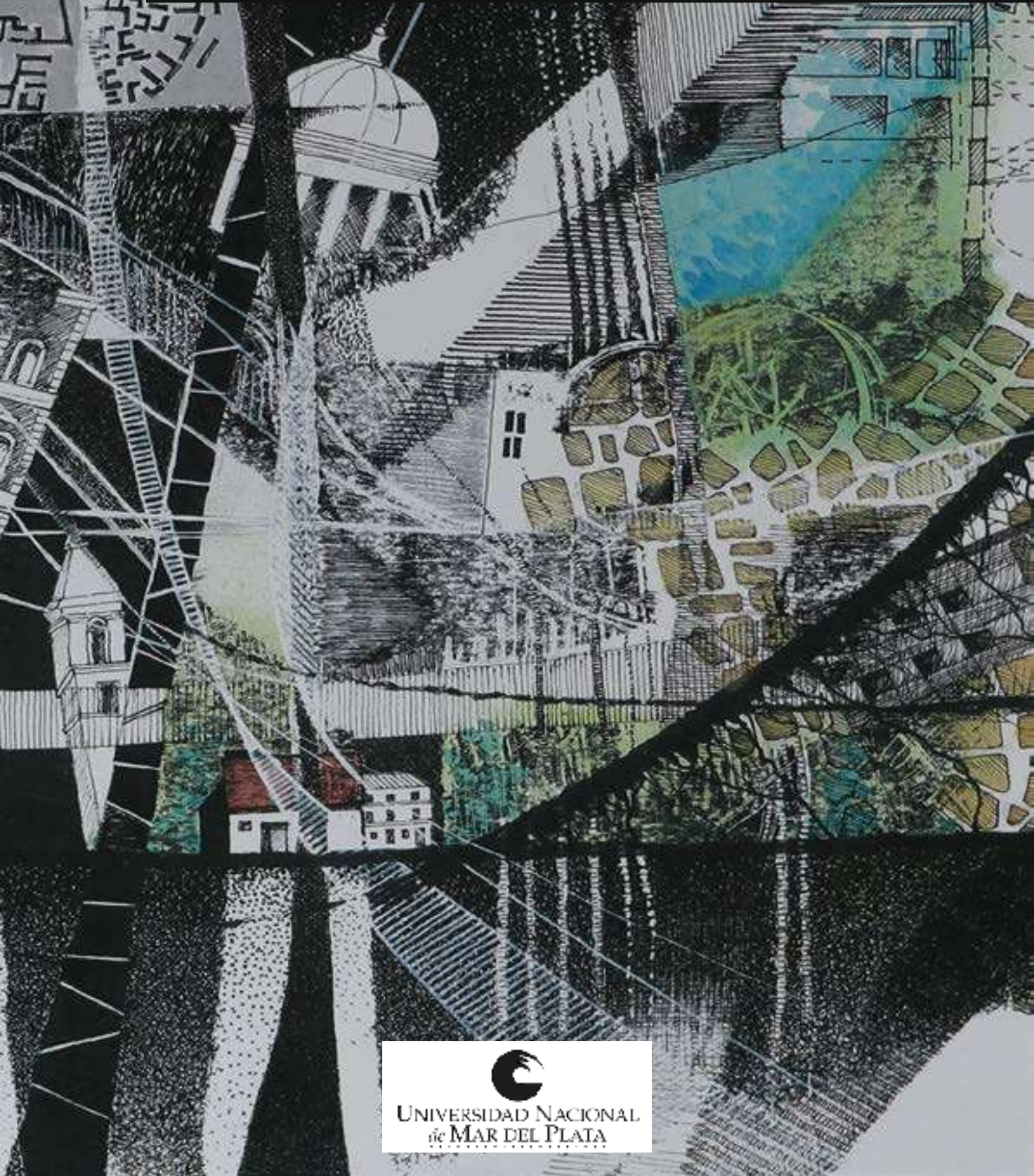




entramados

Número 7
Marzo - Julio 2020
ISSN 2422-6459



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

Bandera

**Autoridades de la Facultad de Humanidades
de la Universidad Nacional de Mar del Plata**

Decana

Dra. Silvia Sleimen

Vicedecano

Dr. Federico Lorenc Valcarce
(a cargo de la Secretaría de Investigación)

Secretaria Académica

Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación

Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión

Prof. Paula Gambino

Coordinadora del Área de Posgrado

Dra. Sonia Bazán

Directora del Departamento de

Ciencias de la Educación

Dra. María Marta Yedaide

***Director del Grupo de Investigación en
Educación y Estudios Culturales (GIEEC)***

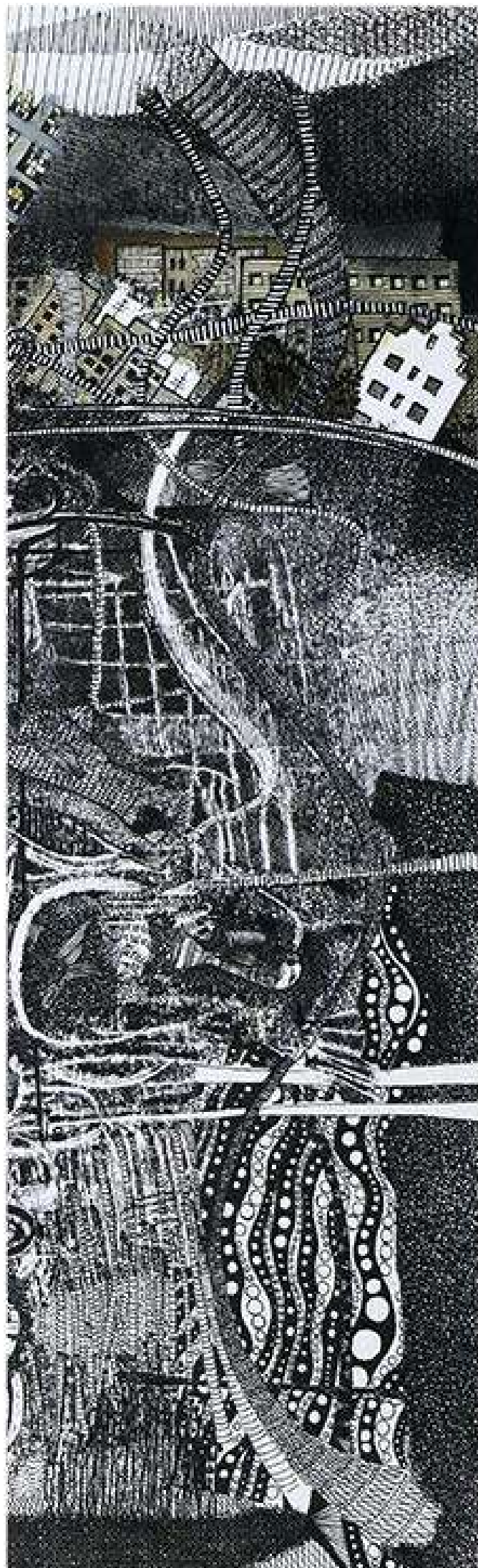
Dr. Luis Porta

Director de la revista

Sebastian Adolfo Trueba (UNMDP)

Secretario de la revista

Federico Ayciriet (UNMDP)



COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Alfonsina Guardia (UNMDP)
Alicia Caporossi (Universidad Nacional de Rosario)
Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán)
Ana Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín)
Ana Graviz (Sodertörns University, Estocolmo)
Antonio Medina Rivilla (UNED)
Carmen Sánchez Sampaio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)
Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile)
Cristina Nosei (Universidad Nacional de La Pampa)
Cristina Sarasa (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Daniel Toscano López (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Ernesto López Gómez (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Ivonne Bianco (Universidad Nacional de Tucumán)
José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales)
José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario)
Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada)
María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo)
María Cristina Martínez (Universidad Nacional de Mar del Plata)
María Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa)
María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada)
María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste)
Marina Sturich (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba)
Marta Osorio Malaver (Universidad Juan N. Corpas, Bogotá, Colombia)
Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis)
Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura)
Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín)
Noemí Conforti (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México)
Rui Gomes Mattos de Mesquita (Universidade Federal de Pernambuco)
Sonia Bazán (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa)
Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis)
Viviana Mancovski (Universidad de Lanús)

COMITÉ DE REFERATO EDITORIAL

Silvia Branda (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Jonathan Aguirre (Universidad Nacional de Mar del Plata)

José Tranier (Universidad Nacional de Rosario)

Silvia Siderac (Universidad Nacional de La Pampa)

Francisco Ramallo (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Asistente Técnica de Revistas Digitales

Bibl. Doc. Luciana González

Diseño y diagramación

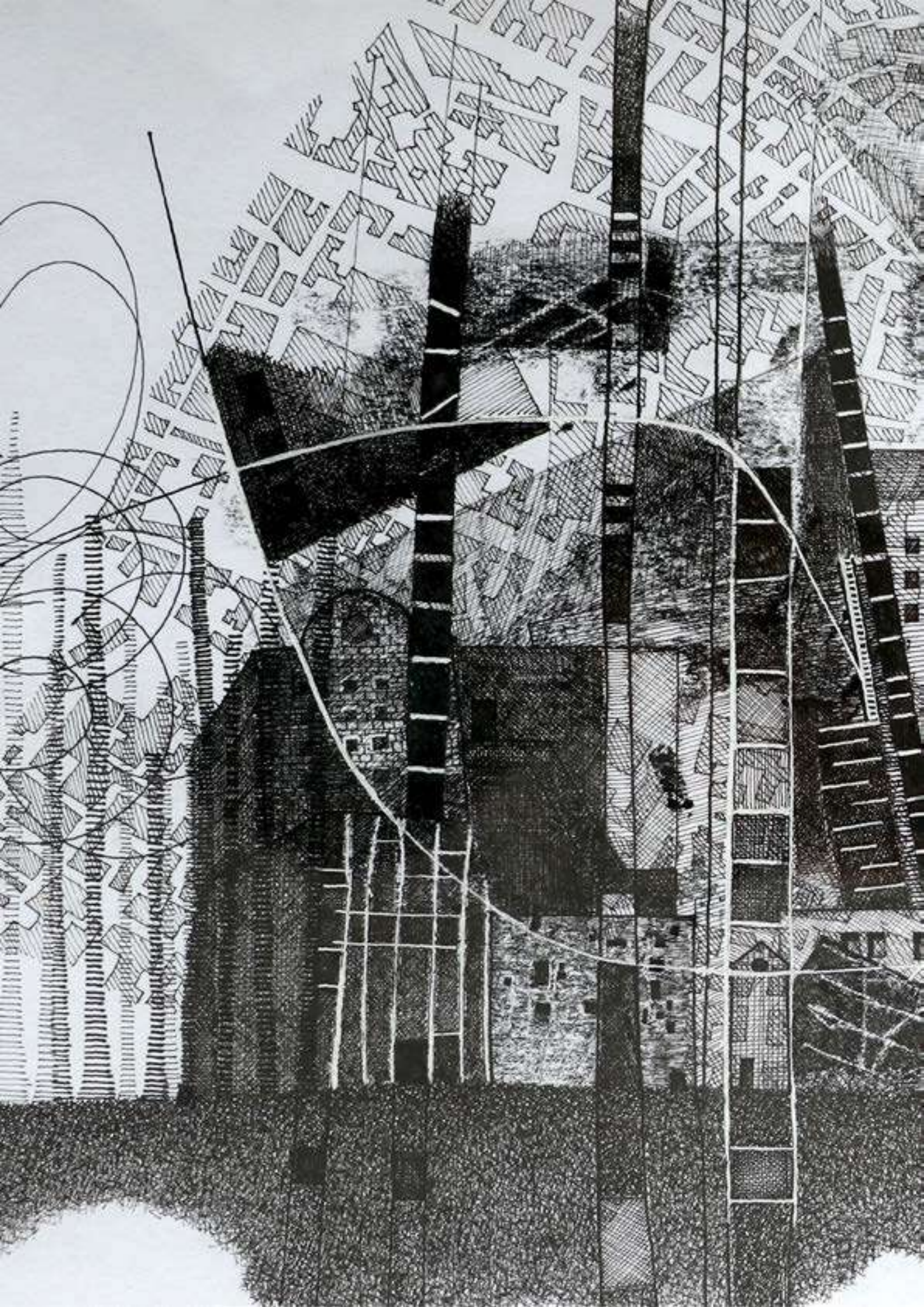
Ornela Barone Zallocco
(Universidad Nacional de Mar del Plata)

Arte Ilustración de portada e interiores

María Eugenia Millares

María Eugenia Millares nació en 1974 en la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Es arquitecta y docente de Historia del Hábitat en la Universidad Nacional de Mar del Plata desde 1997. A su vez, trabaja en la Municipalidad de esa ciudad en la gestión integral para la Preservación del Patrimonio Arquitectónico y Urbano. Es autora del libro "Mar del Plata y su Patrimonio Residencial". Le apasiona el dibujo, la fotografía y la poesía. Sus expresiones artísticas son producto de la obsesiva y emocionante contemplación personal de la experiencia urbana, de ese "palimpsesto" sin fin.

mariaeugeniampilares@gmail.com



índice

Editorial	pág 9- 12
El Fascismo está en marcha. Necesitamos una educación radical para combatirlo <i>Fascism is on the march. We need radical education to fight back</i>	pág 14- 19
Apuntes para indagar una visualidad del contagio <i>Notes to inquire infection visuality</i>	pág 21- 34
Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19 <i>Inequality and lack. The Mexican educational system in the face of the COVID-19 pandemic</i>	pág 36- 41
Prácticas pedagógicas hospitalarias inclusivas en el marco de la extensión universitaria <i>Inclusive hospital pedagogical practices in the framework of university extension</i>	pág 43- 53
Pensando como supervisor en tiempos de virtualidad <i>Thinking as a supervisor in times of virtuality</i>	pág 55- 60
Cartografías normativas de la Formación Docente Argentina (1999-2015). Resemantizando sentidos políticos en tiempos de esperanza <i>Normative cartographies of the Argentine Teacher Education Level (1999-2015). Reshaping political views in times of hope</i>	pág 61- 81
El espacio público como lugar de construcción de ciudadanía. Análisis de las construcciones de sentido en relación a lo público y lo privado en torno al proyecto de privatización de la Plaza del Agua en la ciudad de Mar del Plata <i>Public space as a place to build citizenship. Analysis of the constructions of meaning in relation to the public and the private around the project of privatization of the Plaza del Agua in the city of Mar del Plata</i>	pág 83- 91

- Los diseños curriculares en ciencias sociales de la provincia de Buenos Aires en la construcción de una ciudadanía activa y crítica** pág 93- 106
Curricular designs in social sciences of Buenos Aires province in the construction of an active and critical citizenship
- Reflexiones sobre la dimensión internacional y local de las universidades. Experiencias y aprendizajes recientes en las universidades públicas argentinas** pág 108- 126
Reflections on the local and international dimension of the universities. Recent experiences and learning in Argentine public universities
- La narrativa como herramienta teórica metodológica tanto para la investigación como para la formación inicial de los docentes** pág 128- 140
Narrative as methodological-theoretical tool for research and initial teacher training
- Trayectos personales y profesionales compartidos: un acercamiento a la auto etnografía performativa** pág 142- 154
Shared personal and professional paths: an approximation to performative auto ethnography
- Extensión en la formación docente: Prácticas potenciadas con TIC hacia una corporeidad aumentada** pág 156- 164
Extension in teacher training: ICT-enhanced practices towards increased corporeality
- Aprendizaje en equipo entre docentes en una institución educativa privada tecnológica en Lima** pág 166- 178
Team learning among teachers in a private technological educational institution in Lima
- Los “buenos” profesores en la universidad: convergencias y divergencias en las visiones estudiantiles** pág 180- 192
The "good" professors at the university: Convergences and divergences in student visions

- La escuela que calla frente a los cuerpos gais** pág 194-205
The silences of the school and the gay bodies
- El aprendizaje cooperativo y su valor social. Antecedentes en la historia de la educación argentina desde la colonia hasta fines del siglo XIX** pág 207-224
Cooperative learning and its social value. Background in the history of Argentine education from the colony to the end of the XIX century
- La investigación didáctica: sus supuestos epistemológicos** pág 226-241
Didactic inquiry: its epistemological assumptions
- No había terminado la tarea: Un comentario performático al libro de Clau Bidegain (2020) Algo no funciona: Cicatrices del silencio** pág 243-245
The task was not finished: A performance comment on Clau Bidegain's book (2020) Something does not work: Scars of silence



editorial

Crisis pandémica, políticas e investigación, claves de un nuevo inicio

El inicio de una nueva etapa en la revista *Entramados* : educación y sociedad coincide con un cambio de paradigmas a nivel mundial como consecuencia de la pandemia del COVID-19.

Uno de los efectos positivos de esta pandemia es la revalorización de la investigación y de la docencia como puntales para afrontar los momentos de crisis. En este sentido, hemos planteado el desafío de aumentar la frecuencia de publicación, mejorando los estándares de calidad editoriales. En esta nueva etapa, comenzaremos a publicar dos revistas anuales, una en julio y otra en diciembre, buscando aumentar la visualización y el impacto de los artículos aquí publicados. Para cumplir con este objetivo se realizaron modificaciones en los procesos editoriales para acceder al catálogo 2.0 de Latindex, a ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Science) y la revista ingresó a “LATINOAMERICANA. Asociación de revistas académicas de humanidades y ciencias sociales” y a LIVRE (Revistas de Livre acesso de Brasil). Actualmente, se encuentra en proceso de indexación en otras organizaciones de prestigio internacional.

Mientras todas las estructuras sociales y educativas se reinventan para afrontar esta contingencia planetaria, lxs docentes e investigadorxs continúan reflexionando, registrando experiencias e investigando en pos de presentes y futuras intervenciones más potentes y eróticas que avizoren un futuro mejor.

Esta nueva etapa implicó la disolución de la sociedad con la Universidad de La Gran Colombia, que fue lo que originó la propuesta. Sin embargo, a pesar de esta pérdida podemos disfrutar del desafío de hacer transitar a la revista por nuevos senderos que implican mayor autonomía y responsabilidad.

En este número contamos con una gran cantidad de trabajos que ofrecen una perspectiva amplia y profunda sobre diversos temas de investigación en los campos de la educación y de la sociedad.

Se inicia el número con un aporte a la comunidad académica latinoamericana de uno de lxs principales referentes pedagógicos de la actualidad, Henry Giroux, con el texto ***El Fascismo está en marcha. Necesitamos una educación radical para combatirlo*** -traducido por Laura Proasi (UNMDP - Argentina)- en el que el autor denuncia cómo se está transformando a la educación en un dispositivo de dominación de las clases trabajadoras, lxs jóvenes de color, lxs migrantes y de todxs aquellxs consideradxs como descartables para la derecha. Este trabajo cobra un interés particular después del asesinato de George Floyd el 25 de mayo de este año en los Estados Unidos y sus consecuentes manifestaciones en diversos países en contra del racismo. Continuando con textos fuertemente vinculados a la actualidad, se presentan tres trabajos atravesados por la pandemia global del COVID-19. En primera instancia, la genial Ornela Barone Zallocco (UNMDP - Argentina) en ***Apuntes para indagar una visualidad del contagio***, utiliza imágenes para interpelar al lectorx en busca de una pedagogía irreverente de la visualidad. El recorrido planteado discurre por autorxs filosóficxs que permiten un acercamiento desde una mirada queer de la pedagogía. Prosigue Eduardo Pérez-Archundia (ISCE - México) realizando una reflexión profunda y urgente de algunos aspectos que dejaron en evidencia los contextos de encierro y virtualidad en el sistema educativo mexicano, pero que claramente, es aplicable a muchos otros países de Latinoamérica; el texto se titula ***Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo***

frente a la pandemia del COVID-19 y deja en evidencia notables desigualdades que afronta el sistema educativo de manera habitual, pero que en estos tiempos estallan a la vista de la sociedad. Desde la UNSL . Argentina, Marcelo Vitarelli, Maria Virginia Mariojouis Margall, Silvia Peluaga y Marío Nicolas Wildner Sanchez presentan un trabajo titulado ***Prácticas pedagógicas hospitalarias inclusivas en el marco de la extensión universitaria***, en el que reflexionan acerca de prácticas de extensión en tiempos de ASPO.

Finaliza esta primera parte, el texto de Raquel Susana Sandrone (UCC - Argentina) ***Pensando como supervisor en tiempos de virtualidad***, aquí plantea una de las aristas menos visibilizadas del sistema educativo, el de quienes se encargan de la supervisión escolar. En este caso la autora plantea cuestiones vinculadas a la calidad educativa y a las adaptaciones necesarias desde la supervisión en este contexto de distanciamiento.

El siguiente bloque de artículos responde más a una lógica en la que intervienen las políticas que atraviesan los campos de la educación y de la sociedad. Jonathan Aguirre y Matías Boxer (UNMDP -Argentina) en ***Cartografías normativas de la Formación Docente Argentina (1999-2015). Resemantizando sentidos políticos en tiempos de esperanza***, nos invitan a reflexionar críticamente acerca de las principales normativas que influyeron en los primeros quince años del presente siglo en la Argentina. Este trabajo cobra gran importancia en estos tiempos de cambio de gobierno en el país porque permite recuperar políticas con potencia para el campo educativo.

El espacio público como lugar de construcción de ciudadanía. Análisis de las construcciones de sentido en relación a lo público y lo privado en torno al proyecto de privatización de la Plaza del Agua en la ciudad de Mar del Plata es el trabajo que nos comparten Brenda Benavente, Cristina Cosentino y Mariana Riego (UNMDP - Argentina). El mismo surge de un trabajo de

investigación colectiva en la Licenciatura de Gestión Cultural de la UNMdP. Las autoras toman el caso de la cesión de un espacio público a una empresa privada con el fin de que esta desarrolle un polo cultural, lo que permite problematizar acerca del rol del estado y de las concepciones de espacio público que están en juego.

Gabriela Cadaveira y Gladys Cañueto (UNMdP - Argentina) realizan una indagación urgente y necesaria, en vistas a la actualidad social y a posibles futuras modificaciones de los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires. En el texto titulado ***Los diseños curriculares en ciencias sociales de la provincia de Buenos Aires en la construcción de una ciudadanía activa y crítica***, revisan los sentidos con los que son desarrolladas las categorías de justicia social y justicia curricular cuestionándose, principalmente, si los diseños curriculares promueven la visibilidad de todos los colectivos sociales en la complejidad de sus relaciones y en la construcción de una ciudadanía activa y crítica.

Para cerrar este bloque de artículos que abordan políticas en los campos de la educación y la sociedad, María Fernanda Di Meglio (UNICEN - Argentina) ofrece un trabajo que se enfoca en las políticas universitarias. En ***Reflexiones sobre la dimensión internacional y local de las universidades. Experiencias y aprendizajes recientes en las universidades públicas argentinas***, la autora realiza un recorrido por el estado de la situación en América Latina, focalizándose especialmente en el caso de la Argentina analizando la importancia de la dimensión internacional y local de las universidades para fortalecer los procesos de desarrollo territorial.

El siguiente núcleo en el que se ha organizado la presentación de los textos para este número tiene como hilo conductor a la narrativa y a la investigación, tanto en sus aportes a la formación como a la recuperación de experiencias. En este sentido, Beatriz Edith Pedranzani, María José Porta, Melisa Antonella Aguirre (UNSL - Argentina) presentan ***La narrativa como herramienta teórica metodológica tanto para la investigación como para la formación inicial de los docentes***; en este trabajo las autoras intentan dar cuenta de su experiencia de articulación para vincular la práctica investigativa y la práctica de enseñanza a partir de la narrativa.

Claudia Patricia Cosentino y Marcela Eva López (UNMdP - Argentina) nos comparten ***Trayectos personales y profesionales compartidos: un acercamiento a la auto etnografía performativa***. Este interesante trabajo realiza una aproximación a la auto etnografía performativa, enmarcada en la indagación poética, al explorar los relatos de vida de las autoras, profesoras de inglés en la universidad. De esta manera el arte y la investigación se funden y potencian.

Los profesores Pablo Migliorata, José Minuchín, Claudio Machín y Federico Ayciriet (ISFD N°19 - Argentina) narran una experiencia de extensión en un instituto de formación docente y analizan las vinculaciones de esta práctica con la corporeidad y las tecnologías. El texto se titula ***Extensión en la formación docente: Prácticas potenciadas con TIC hacia una corporeidad aumentada.***

La puesta en valor de la construcción colectiva del aprendizaje motivó que Alex Oswaldo Sánchez Hurcaya y Deborah Ivette Ipinze Martínez (PUCP - Perú) investiguen las características del aprendizaje en equipo en una institución universitaria. Sus hallazgos los presentan en ***Aprendizaje en equipo entre docentes en una institución educativa privada tecnológica en Lima.***

Patricia Demuth y Marcelo Alegre (UNNE - Argentina) ponen en valor categorías didácticas de gran interés recuperando las voces de los estudiantes al ser consultados sobre sus docentes más destacados en ***Los "buenos" profesores en la universidad: convergencias y divergencias en las visiones estudiantiles.***

Continuando con trabajos de investigación de fuerte impacto en la comunidad educativa Juan Fernando Báez Monsalve (UPN - Colombia) nos ofrece un texto totalmente disruptivo: ***La escuela que calla frente a los cuerpos gais.*** En este trabajo el autor recorre diez narrativas autobiográficas de hombres gais que fueron a la escuela entre 1960 y 2016, develando el impacto de los silencios de la escuela sobre

los sujetos gais.

Marcelo Edgardo Fontana y Cristián David Expósito (UDA - Argentina) presentan ***El aprendizaje cooperativo y su valor social. Antecedentes en la historia de la educación argentina desde la colonia hasta fines del siglo XIX;*** se trata de un estudio documental del modelo cooperativo a través de la historia de la educación argentina, sus políticas, reglamentaciones, precursores y enfoques pedagógicos.

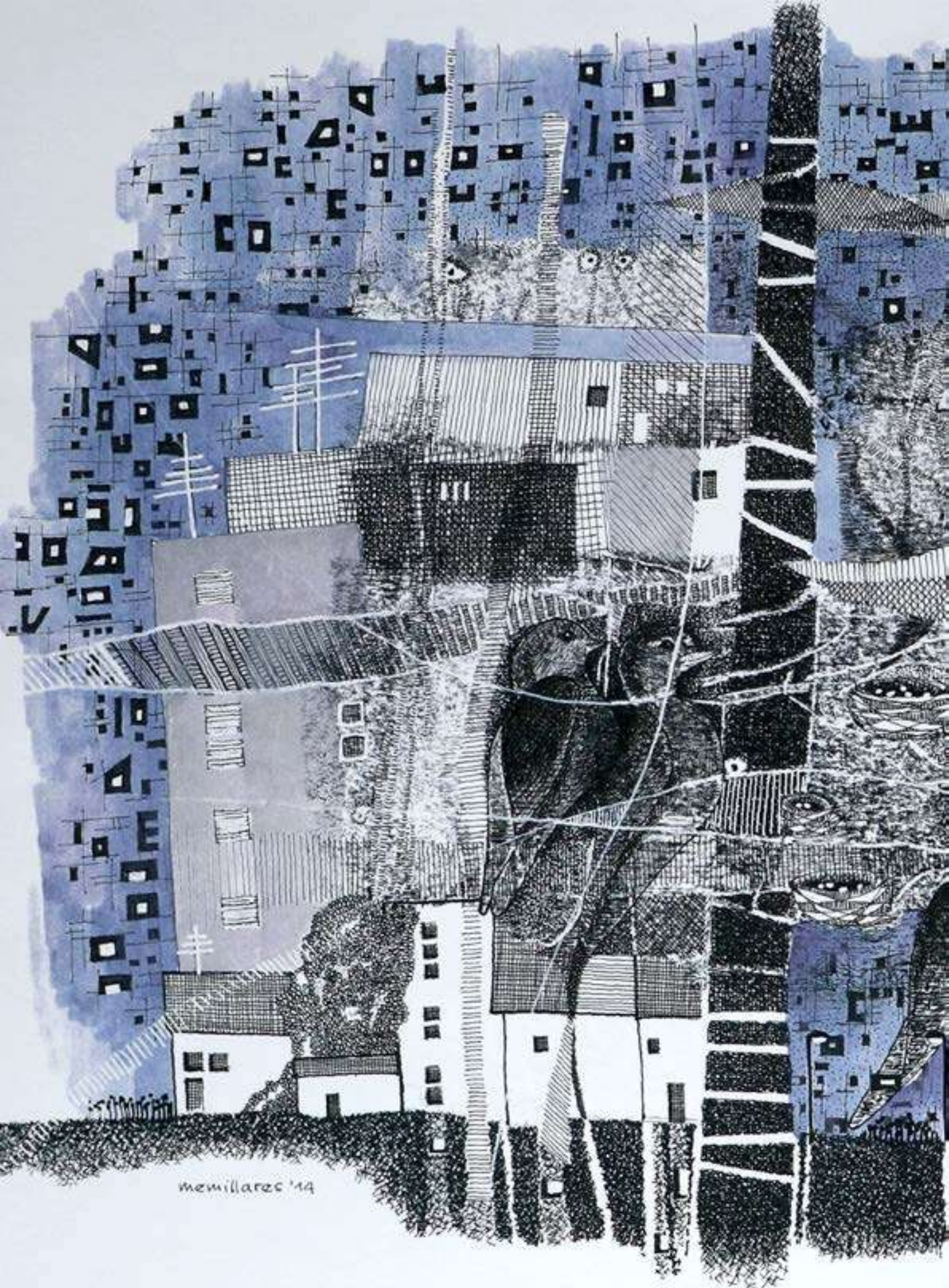
El cierre de la sección de artículos lo realiza Elda Margarita Monetti (UNS - Argentina) con ***La investigación didáctica: sus supuestos epistemológicos,*** texto en el que explicita los supuestos epistemológicos de la investigación didáctica, que desde un enfoque cualitativo, sustentan y entretejen los conocimientos didácticos, los cuales resultan de las investigaciones que desarrolló en el campo de la didáctica.

El último texto de la revista es la reseña que la querida mae (María Alejandra Estifique) realiza del último trabajo de Clau Bidegain, la misma se titula ***No había terminado la tarea: Un comentario performático al libro de Clau Bidegain (2020) Algo no funciona: Cicatrices del silencio.***

Por último, queremos agradecerle a la Dra. María Marta Yedaide quien dirigió la revista desde sus inicios hasta el año 2019 y que con su sapiencia y sensibilidad nos ha marcado el camino para poder afrontar esta nueva etapa.

Dicho esto lxs invitamos, estimadx lectorxs, a disfrutar de esta publicación, que esperamos continúe creciendo y mutando para continuar siendo una opción potente e irreverente en los campos de la educación y la sociedad.

Dr. Sebastian Adolfo Trueba
Director de la Revista Entramados :
educación y sociedad



memillares '14

EL FASCISMO ESTÁ EN MARCHA Necesitamos una educación radical para combatirlo

Fascism is on the march.
We need radical education to fight back₁

Henry A. Giroux (2)
Traducción: Laura Proasi (3)

“Debemos creer en el Principio de la Esperanza. Un marxista no tiene el derecho de ser pesimista”.
Ernest Bloch

Resumen:

La promesa de la democracia se desvanece a medida que los fascistas trabajan para modificar el lenguaje, los valores, el coraje, la conciencia y la visión críticas. La educación se ha transformado en una herramienta de dominación a medida que los empresarios del odio despliegan sistemas pedagógicos de derecha para atacar a los trabajadores, a la juventud de color, a los refugiados, a los inmigrantes y a otros considerados descartables.

En medio de este momento, cuando el viejo orden social se está derrumbando y uno nuevo está luchando por autodefinirse, emergen la confusión y el peligro. Una vez más, estamos ante una coyuntura histórica en la cual las estructuras de liberación y autoritarismo están compitiendo entre ellas por nuestro futuro.

Palabras clave:

fascismo; educación superior; neoliberalismo; pedagogía crítica.

Summary

The promise of democracy fades as fascists work to modify critical language, values, courage, conscience, and vision. Education has become a tool of domination as hate entrepreneurs deploy right-wing pedagogical systems to attack workers, youth of color, refugees, immigrants, and others deemed disposable.

In the midst of this moment, when the old social order is collapsing and a new one is struggling to define itself, confusion and danger emerge. Once again, we are facing a historical juncture in which the structures of liberation and authoritarianism are competing with each other for our future.

Keywords:

fascism; higher education; neoliberalism; critical pedagogy

Está ocurriendo algo que es siniestro y horroroso en las democracias liberales en todo el mundo.

Las instituciones democráticas, como los medios independientes, las escuelas, el sistema judicial, ciertas instituciones financieras y la educación superior están bajo asedio.

Algunos de los ejemplos, de estos últimos días, se encuentran en el resurgimiento de justicieros y grupos paramilitares de derecha en la frontera sur y la intromisión de prácticas educativas en las escuelas basadas en la tecnología y parte de los diseños curriculares; muchxs padres aseguran que transforma a los niños en zombies. El ataque continuo por parte de Trump a la educación superior es otro claro ejemplo: planteó que el presupuesto 2020 sufriría una reducción asombrosa de \$7.1 mil millones para el Departamento de Educación como parte de la política de desmantelamiento de esa misma cartera.

La promesa de la democracia se desvanece a medida que los fascistas trabajan para modificar el lenguaje, los valores, el coraje, la conciencia y la visión críticas. La educación se ha transformado en una herramienta de dominación a medida que los empresarios del odio despliegan sistemas pedagógicos de derecha para atacar a los trabajadores, a la juventud de color, a los refugiados, a los inmigrantes y a otros considerados descartables. En medio de este momento, cuando el viejo orden social se está derrumbando y uno nuevo está luchando por autodefinirse, emer-

gen la confusión y el peligro. Una vez más, estamos ante una coyuntura histórica en la cual las estructuras de liberación y autoritarismo están compitiendo entre ellas por nuestro futuro.

La historia del presente ha alcanzado un punto donde, en palabras de Peter Thompson: “las posibilidades son tanto realizables como no, pero nunca desaparecerán completamente”. Dos mundos están colisionando: primero, como lo han señalado muchos académicos, el mundo de la globalización neoliberal se está derrumbando y moviliza pasiones que alimentan distintos tipos de fascismo, en todo el planeta, incluyendo a los Estados Unidos. El poder hoy está loco por la acumulación de ganancias y capital y se hace cada vez más adicto a las políticas de nacionalismo blanco y de limpieza racial. Segundo, como lo plantea Charles Derber en *Welcome to the Revolution* (Bienvenidos a la revolución); existen contramovimientos que están creciendo especialmente entre la gente joven, buscando nuevas formas de hacer política para poder repensarse, para recuperarse e inventar una nueva forma de socialismo democrático sin contaminación capitalista.

De lo que no se duda es que, en todo el mundo, el impulso global hacia la democratización que surgió después de la Segunda Guerra Mundial, está abriendo un camino, una vez más, hacia tiranías autoritarias.

Alarmante como suena y como puede llegar a ser, la gente no debe distraerse y permitir que se le dé rienda suelta a los temores de lo inesperado. Aquellos que creen en el socialismo democrático no pueden permitir que el poder de los sueños y las esperanzas militantes se conviertan en pesadillas.

La resistencia al Fascismo requiere que la educación sea nodal en la política.

Es difícil imaginar un momento más urgente que este para que la educación sea nodal en la política. Si vamos a ir en pos de una política capaz de hacer despertar sensibilidades críticas, imaginativas e históricas, es crucial que los educadores y demás actores desarrollen un lenguaje colectivo

de crítica y posibilidad. Ese lenguaje es necesario para potenciar las condiciones para formar una resistencia colectiva internacional entre los educadores, los jóvenes, los trabajadores, los artistas y otros trabajadores culturales en defensa de los bienes públicos. Tal movimiento es importante para resistir y superar las pesadillas de las tiranías fascistas que han tomado cuerpo en los Estados Unidos, Brasil y en varios países de Europa; países plagados por el ascenso de partidos neonazis. En esta época de aislamiento social, de exceso de información, de la cultura de la inmediatez, de la glotonería consumista y de la violencia como espectáculo, es aún más crucial tomar en serio la idea de que la democracia no puede existir o no se puede defender sin ciudadanos organizados, informados y críticos. La educación, tanto en sus formas simbólicas como institucionales, tiene un rol central en combatir el resurgimiento de la cultura fascista, de las narrativas históricas míticas y del surgimiento de ideologías de supremacía y nacionalismo blanco. Más aún, en este momento, en todo el mundo, cuando los fascistas están diseminando imágenes racistas y ultranacionalistas del pasado, es esencial recuperar a la educación como forma de conciencia histórica y de testigo moral. Esto es cierto especialmente en un momento donde la amnesia histórica y social se ha convertido en un pasatiempo nacional, particularmente en Estados Unidos, conjuntamente con la masculinización de la esfera pública y el incremento de

políticas fascistas de normalización que se fundan en la ignorancia, el miedo, el odio, la limpieza social, la supresión del disenso y la supremacía blanca.

La educación, como forma de trabajo cultural, va más allá del aula y de su influencia pedagógica. A veces de manera hasta imperceptible, es necesario desafiar y resistir al aumento de formas pedagógicas fascistas y la rehabilitación de sus principios e ideas.

Contra una indiferencia anestesiada, desaparecida o retirada en las órbitas de lo aislado, existe la necesidad de crear sistemas culturales y culturas formadoras que hagan el trabajo pedagógico de promover el coraje cívico, albergando la capacidad de escuchar a los otros, de sostener pensamientos complejos y de involucrarse en los problemas sociales. No tenemos otra alternativa si es que vamos a resistir al aumento de la desestabilización de las instituciones democráticas como aquellas que proveen lo básico a la gente y les otorgan derechos personales y políticos.

Además, existe la necesidad de aumentar el ataque a la razón, el colapso de la distinción entre lo real y lo ficcional, y el gusto por la brutalidad que se propaga como una plaga en muchos países incluyendo a los Estados Unidos.

La lección pedagógica aquí es que el fascismo empieza con palabras detestables, la demonización de los considerados descartables, centra su ataque en las ideas, quema libros, hace desaparecer intelectuales; propicia el surgimiento de estados carcelarios y el horror en las cárceles y campos de detención.

Como forma de política cultural, la pedagogía crítica viene a otorgar la promesa de un espacio protegido para poder pensar en contra de la opinión dada, para cuestionar y desafiar, para imaginar un mundo construido desde distintos puntos de vista y perspectivas, para reflexionar sobre nosotros mismos y en relación con los demás y, en ese hacer, entender lo que significa “asumir un sentido político y una responsabilidad social”.

Vamos a revertir el desmantelamiento neoliberal de la educación pública.

Las políticas culturales, en los últimos 20 años, se han vuelto tóxicas a medida que las elites gobernantes ganaron el control de los sistemas culturales, convirtiéndolos en máquinas sin imaginación pedagógica que sirven a las fuerzas de la tranquilización ética produciendo y legitimando un sin fin de imágenes de degradamiento y humillación de pobres, inmigrantes, musulmanes y otros considerados sobrantes, vidas inútiles condenadas a la exclusión terminal.

La máquina de sueños capitalistas ha regresado con ganancias abultadas para los multimillonarios, para los evasores de fondos y para los más grandes jugadores en las industrias de servicios financieros. En estos nuevos escenarios de riqueza, fraude, y atomización social, el capitalismo, brutal y fanático, promueve un ethos “del ganador se lleva todo”, una cultura de la crueldad y del nacionalismo blanco, devastando agresivamente al estado de bienestar mientras que va empujando a millones a la adversidad y la miseria.

La geografía de la decadencia moral y política ha pasado a ser la norma del mundo soñado de la organización del consumo, de la privatización, de la vigilancia y la desregulación. Dentro de este paisaje fascista en aumento, se reemplaza a las esferas públicas por zonas de abandono social que crecen en la energía de los muer-

tos ambulantes y avatars de crueldad y miseria. La educación, en las últimas tres décadas, redujo rápidamente sus capacidades de educar a los jóvenes para que sean actores reflexivos, críticos y socialmente comprometidos. Bajo los regímenes neoliberales, que ahora coquetean con la supremacía blanca, los apóstoles del autoritarismo han considerado a las utopías de la posibilidad, en el pasado asociadas con la educación pública, como muy peligrosas como para no ser controladas.

De manera creciente, las escuelas públicas, -las que podrían tener un potencial radical para promover la igualdad social y apoyar la democracia- están siendo objeto de estas fuerzas tóxicas de privatización y de diseños curriculares estandarizados y sin sentido, y los maestros están sujetos a condiciones de trabajo intolerables.

La educación superior ahora imita a la cultura empresarial manejada por un ejército de burócratas, emborrachados con los valores de mercado; se parecen a los sumos sacerdotes de la racionalidad instrumental insensible. Las posturas de cómo llevar adelante la democracia están exiliadas en todos los niveles del sistema educativo. La lucha, no obstante, está lejos de terminarse. Las buenas noticias tienen que ver con que existe una ola de huelgas en aumento de maestros, empleados públicos, y trabajadores tanto en EEUU como en el extranjero que están resistiendo a la maquinaria cruel de la explotación, el racismo, la austeridad y descartabilidad desatada por el neoliberalismo durante los últimos 40 años.

El pensamiento crítico y las imágenes de un mundo mejor son una amenaza directa al paradigma neoliberal en el cual el futuro debe siempre replicar el presente en un círculo sin fin.

El capital y las identidades que se legitiman surgen dentro de lo que se llama “zona muerta de la imaginación” y “pedagogías de la represión”. Este impulso distópico crece en formas de violencia infinitas -incluyendo tanto lo simbólico como lo estructural- como parte de un intento más amplio de definir a la educación

como puramente instrumental, privatizada y en términos anti-intelectuales.

Es justamente el reemplazo de la esperanza por un proyecto distópico agresivo y por políticas culturales que ahora caracterizan el ataque a la educación pública, a la educación superior en varias partes del planeta, y que se extiende desde los EEUU y Gran Bretaña hasta Grecia, Turquía y España.

Es esencial que los educadores recuerden que el lenguaje no es simplemente un instrumento de miedo, de violencia, de intimidación; el lenguaje también es un vehículo para la crítica, el coraje cívico, la resistencia y la acción comprometida e informada.

Vivimos en un momento donde el lenguaje de la democracia ha sido saqueado, arrancado de sus promesas y esperanzas. Si hay que derrotar al fascismo, hay que hacer de la educación un principio organizador de la política.

En parte, esto se puede hacer con un lenguaje que exponga y resuelva las falacias, los sistemas de opresión y las relaciones de poder corruptas, dejando claro que es posible un futuro alternativo.

Hannah Arendt tenía razón al plantear que el lenguaje es crucial para resaltar los “elementos cristalizados” que a menudo se esconden y que hacen creíble al fascismo. El lenguaje es una herramienta poderosa en la búsqueda de verdad y en la condena de falacias e injusticias. Lo anterior es más que una razón para que los educadores hagan de la política algo más pedagógico y de lo pedagógico algo más político para poder así reconocer, por un lado, que la pedagogía es siempre

lucha por sobre la acción, las identidades, los deseos y los valores. Y, por el otro lado, reconocer que tiene un rol esencial en atender a las cuestiones sociales importantes y defender a la educación pública y superior como esferas públicas democráticas.

Hacer de lo político algo más pedagógico, en este caso, sugiere construir formas de conocimiento y prácticas sociales que no sólo confirmen una construcción cultural opositora, sino también que ofrezca oportunidades para movilizar instancias de indignación colectiva. Si no fuera con la acción de las masas, tendría que ver con levantarse en contra del capitalismo de casino despiadado y contra el surgimiento de políticas fascistas.

Tal movilización debe oponerse a las desigualdades materiales notorias y al crecimiento de la creencia cínica de que la democracia y el capitalismo son sinónimos. En última instancia, la pedagogía crítica propone que la educación sea una forma política de intervención en un mundo que es capaz de crear las posibilidades para la transformación social.

Notas:

1. Fascism is on the march. We need radical education to fight back.

Truthout /News Analysis. April, 30, 2019
<https://truthout.org/articles/fascism-is-on-the-march-we-need-radical-education-to-fight-back>

2. Universidad McMaster (Estados Unidos) Doctorado en la Universidad Carnegie Mellon. Universidad McMaster, cátedra de Cadenas globales de televisión en la carrera de ciencias de la comunicación. Crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en dicho país.

3. Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Maestranda en Práctica Docente (UNR). Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta en la asignatura Problemática Educativa y Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Secretaria de la Revista de Educación (UNMdP)
Email: lauraproasi@gmail.com



APUNTES PARA INDAGAR una visualidad del contagio

Notes to inquire infection visibility.

Ornela Barone Zallocco (1)

Resumen:

El presente artículo cultivado en épocas de confinamiento por el ASPO (2) del COVID ha buscado realizar una descomposición de las visualidades gestadas en dicho contexto. Mediante el análisis de imágenes utilizadas como ejemplos, y sugerencias a imaginarios colectivos, se apunta desde un lenguaje inclusivo, un posicionamiento cuir, e irreverente apelar a la indisciplina en esta tarea de trabajo con los regímenes visuales en las pedagogías. En el anhelo de gestar miradas más analíticas, empáticas, eróticas y amorosas desestabilizando nuestros campos escópicos contagiosos.

Palabras clave:

régimen de visualidad; cultura visual; pedagogías; contagio; virus; corporalidad; objetos.

Abstract:

The present article cultivated in confinement periods by the COVID “ASPO”, has sought to carry out a decompose the visualities created in this context. Through the analysis of images used as examples and suggestions to collective imaginary, it is pointed out from an inclusive language, queer and irreverent position to appeal indiscipline in this work assignment with visual regimes in pedagogies. In the desire to create more analytical, empathetic, erotic and loving looks, destabilizing our contagious scopic fields.

Keywords:

visual regime; visual culture; pedagogies; contagion; virus; corporality; objects.

Recepción: 05/05/2020

Evaluación 1: 05/05/2020

Evaluación 2: 11/05/2020

Publicación: 01/07/2020

Las imágenes multiplicadas por miles y millones de escenas en la vida cotidiana no eran insumo suficiente para imaginar la cantidad de píxeles que se administraban día a día en los confines de las pantallas. Latente siempre estaba la necesidad de consumirlas así como de seguirlas produciendo, sin saber muy bien para quién ni tampoco para qué. Era clara una cosa, la importancia de producir y leer en imágenes.

Sin embargo, que detractan esas acciones sostenidas en el tiempo, que imaginarios visuales y no visuales construyen del vivir en sociedad, del relacionarse, de relacionarse como sujetos imagos. Habían aprendido a ver como una cualidad necesaria para desarrollarse en la vida, y así advertían desde temprana edad, contornos, colores, brillos, texturas y matices, o bien la ausencia de dicha capacidad, lo cual podía considerar una desventaja importante en un mundo muy visual, pero NO únicamente.

Si bien se cree cada vez más en la supremacía de la visión, en que todo estaba regulado por la misma, es imposible someter un sentido de percepción sobre todos los otros. Quizá nuestro espacio como prosumidores de “selfies”, imágenes del yo producidas para existir en este tiempo y en ningún espacio es lo que no revela la idea de la visualidad como un ente totalitario y supremo al que debemos homenajear cada día, gestando una nueva carga en esta gran red, en la cinta de Moebius infinita. Había ya muchos, muchísimos datos inclasifi-

cables organizados en códigos binarios que respondían a nuestra búsquedas con un clic de distancia, sin embargo no somos, en su gran mayoría, aún capaces de leer completamente esas imágenes que producimos y consumimos. Sabemos que aquellos gestos, esfuerzos por existir y permanecer en la invariable miscelánea de recursos es una forma de subsistencia entre datos e informaciones. Sin embargo no podemos encontrar todo lo que buscamos porque aún no sabemos leerlo o bien interpretarlo. Hemos aprendido mucho de las presencias, de lo que aparece como efecto, como carga; sin embargo poco sabemos de las ausencias, de las sombras, de las abyecciones. Quizá algunos puedan prever que, como todo gesto humano no existe en una única representación, ni tampoco puede agotarse en sí misma sino más bien detentar una proyección de lo que nuestra subjetividad halla en ella. Nuestro refugio es pensar en totalidades, en interpretaciones únicas y a veces bastante banales. Quizá por desconocimiento programado y aprendido, quizá por falta de interés, o quizá por una cultura de la inmediatez temporal en la que todos los elementos tenían y tienen una obsolescencia programada muy muy corta, del “úselo y tírelo”, “mírelo y de visto”, verifique su existencia y prosiga con la siguiente. La inmediatez, este tiempo agitado y permanente nos impide detenernos, y detener nuestras miradas, nuestras percepciones, nuestras interpretaciones.

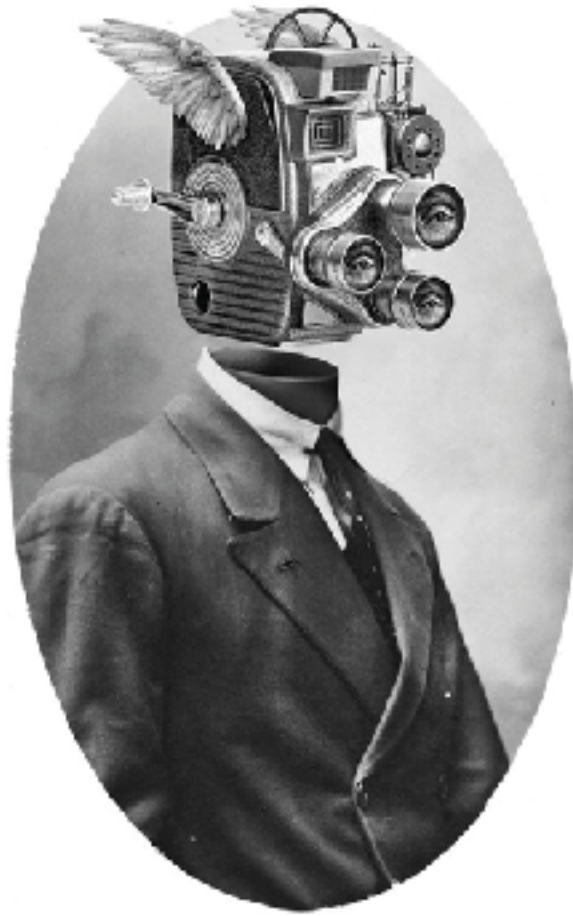
Necesitamos entonces algo que nos confiera seguridad, estabilidad, materia, aunque inerte, materia al fin. Necesitamos firmeza porque no nos habíamos acostumbrado a la duda, a la polisemia de las interpretaciones. Nos habíamos educado, aprendido y habituado socialmente a un mundo único, historia única, pareja única, el mundo de lo único irreverente y locuaz, no deja lugar para posibilidades otras de existencia.

Así es que la carga semiótica impalpable y constante de emulaciones informacionales nos lleva una y otra vez a redundar en historias ya contadas, relatos ya vividos, mitos ya narrados

y relatados. Nuestras producciones muy customizadas en colores, formas y brillos utilizando los últimos dispositivos tecnológicos sólo perpetúan la reproducción de lo mismo en datos cada vez más inertes, más vacíos y más efímeros.

¿Que requieren de nosotros estas nuevas formas de ver el mundo? ¿qué espacios se nos permiten para ser, para existir, para crear formas verdaderamente elocuentes y creativas?. Apelamos a recursos medianamente conocidos, lenguajes habitados y lecturas ya instaladas pero sólo conseguimos seguir construyendo historias ya evocadas. Sin embargo cuando logramos una modificación, una alteración, una forma nueva, sagaz y factible de habilitar otros caminos de percepción posibles, de manera instantánea recae la presión social de lo imposible. Molesta a la sociedad, incomoda poner el estatus de lo conocido en duda, aunque no se lo evite sino que, se lo incorpore. Genera un vector en la linealidad de lo cotidiano que parece gestar un temblor capaz de moverlo todo. Con la cultura visual podríamos preferir que la inocencia que adoptamos cada día al inscribir nuestros relatos en las institucionalidades transparentes y omnipotentes de los datos binarios está muy por lejos de ser comprendida aunque si bien producida. Los efectos de tales prácticas se desconocen en casas, escuelas y facultades. Tampoco sabemos con exactitud a quienes, o a dónde llegamos con tales representaciones. Definimos una y otra vez la cultura de nuestra época,

aunque más no sea para diferenciarnos de lo que no somos.



Collage digital del artista Eduardo Ramón.
Imagen extraída de Pinterest

Dentro de las visualidades habitadas existen muchas imágenes curiosas e interesantes, como este collage digital del artista Eduardo Ramón aquí incorporado, que permite dar cuenta de la dimensión poética y visual de la imagen. Nos invita a una mirada heterocrónica tal como lo propone Bal “como una experiencia alternativa de la temporalidad” (2016: 64) en este sentido, si bien se trata de una fotografía en blanco y negro, posee en la parte inferior, el grano propio de las fotografías analógicas reveladas. Así como también un cuerpo rígido en una posición bien

estructurada para la cámara como solía utilizarse para los retratos de la época que señala (1950/1960 aprox.). Por su parte en la parte superior deja verse un collage digital basado en una cámara de video con alas y tres lentes de la cámara dónde se superponen ojos, resueltos en una textura que emula el grabado analógico permitiendo una morfología uniforme con la tonalidad del cuerpo (parte inferior). En la parte superior, existen claras reminiscencias de nuestra contemporaneidad, sustituyendo como figura retórica empleada, la cabeza del personaje fotografiado con una cámara de video capaz de “verlo” todo y procesarlo con las alas de la fantasía e imaginación. En este collage, sujeto y objeto interactúan en una dimensión propia, afectándose mutuamente en una relación sinestésica, de manera tal que la imagen pareciera sugerirnos que nuestra cabeza ha devenido en una cámara de video o bien, las cámaras de video se han corporizado. En tal sentido, nuestro devenir cyborgs o seres híbridos en estos tiempos se ha convertido en una realidad cada vez más palpable, esta “vida pilotada por agentes cada vez más incorpóreos” (Sadin 2017:83).

Esta metáfora devenida en imagen se sitúa en un espacio atemporal o heterocrónico casi tal como hemos logrado experimentar en las épocas de confinamiento, donde todo parece no tener una ubicación temporal precisa, más bien se caracteriza por la imprecisión de la temporalidad y los constantes flujos de visualidades emitidos por

los discursos comunicacionales.

Nuestra capacidad de ver en directa relación con el pensamiento y las otras formas de percepción, oído, tacto, olfato, gusto e interacción elaboran una experiencia de lo sensible en concordancia con lo aprehendido del mundo sensible. Por tanto al expresar formas, relatos y representaciones de nuestra existencia en este aquí y ahora ponemos en juego la batería de los recursos aprendidos y socialmente disponibles para producirnos en un producto apto y capaz de llamar la atención de quienes estén dispuestos a ver y reconocer al otro lado de la pantalla - ver aquí nuevamente la idea ÚNICA de un único otro lado- de pantallas que se caracterizan por ser múltiples, ubicuas e insomnes.

Todo nos anima a producirnos, a realizar una propia visualidad de nosotros, ya sea para lo profesional, lo social, lo narciso, lo artístico, lo mediático, o muchos otros los que desconozco cuando escribo esto. Sin embargo, ¿cuánto sabemos acerca del efecto de aquello que relatamos, cuánto sabemos del efecto de aquello que contamos de nuestras experiencias en cualquier lenguaje, cuántas connotaciones posibles puede detentar?

SELFIES o HUIR de una visualidad mimética.

Nuestras configuraciones de existencia requieren dar cuenta de que existimos en este éter. Los grandes esfuerzos son coordinados como búsquedas de existir y permanecer en este tiempo. Nuestras representaciones buscan con anhelo producir y exaltar la dimensión real de tales imágenes. Producimos imágenes desde nuestros dispositivos al alcance de la mano, desde la mano y “a mano” de la vista. Pero a su vez producimos fotografías cargadas de una sensación de proximidad buscamos llegar emotivamente a otros, acortando en nuestra búsqueda los tiempos y espacios que se proyectan. De esta manera tal como postula Mirzoeff “el selfie muestra que nuestro cuerpo se ha incorporado a la red digital e interactúa con ella. Emplear un

mando a distancia o un temporizador supondría introducir una distancia entre el cuerpo y la red” (2016:65)

La visibilidad mimética nos anima entonces a confundirnos y fundirnos entre los paisajes, entre los contextos entre las texturas y matices de un todo organizado por un sistema que norma, que versa, que organiza lo visible y lo invisible, que organiza el pulso de lo conocido y lo desconociblemente programado. Así es que nos habituamos a historias, relatos, narraciones y también a objetos, imágenes, visibilidades; mientras que otros permanecen en las abyecciones de lo desconocido, de lo que no podemos acceder. John Berger (2002) retomado en Carli sostiene que “lo visible ha sido siempre y sigue siendo la principal fuente de nuestro conocimiento del mundo, nos orientamos por lo visible”(2014: 91).

Estas selfies que recorrieron el mundo visibilizan una época, dar presencia al gesto profesional que desarrollan estas personas, les mediques. Estas imágenes exhiben las heridas en la piel perpetradas por la utilización del barbijo durante mucho tiempo. Se utilizan como muestra del desarrollo “heroico” que llevan adelante estas personas. Sin embargo qué otras cosas exhiben u ocultan estas imágenes. La construcción compuesta de estas cuatro selfies apelan a las sensibilidades de quienes miran a los otros lados. Apelan a la corroboración de la idea abstracta de un virus invisible así como de sus efectos. Apelan a los cuidados comunitarios y solidarios. Estas imágenes muestran y refuerzan, son positivadas por quienes miran como agentes dignos de reconocimiento por su atención sin embargo, si bien esto es una construcción de una realidad certera; esta imagen y su validación deja nuevamente en evidencia quienes pueden exhibirse, a quienes se les reconoce la tarea, que cuerpos son aplaudidos. Enfermeras y mediques blanques y jóvenes esto se considera, ya que si bien el análisis aquí propuesto NO desmerece la tarea profesional, ni tampoco su reconocimiento, tiene como fin

analizar y dar cuenta de cómo perseveran los regímenes visuales de lo social, determinando profesiones y cuerpos de manera jerárquica ante las miradas y ante lo que se nos pide de las mismas. Realizando una búsqueda con esta imagen mediante el buscador más jerárquico en el mundo virtual, encontré también otras selfies similares a esta, donde mediques se fotografían dando cuenta del efecto del barbijo utilizado durante mucho tiempo. Todas las imágenes son de personas jóvenes (en su mayoría menos de cuarenta años) y todes son blanques con rasgos europeos y sólo una con rasgos orientales. Sin embargo, ¿qué sucede con todes los trabajadores infor-



Fotografía de cuatro enfermeras y mediques tras largas horas de utilizar el barbijo. Imagen extraída de Google

males (vendedores ambulantes, artistas callejeros, artesanes, cartoneros, trapites y otros), con todos quienes también trabajan muchísimas horas expuestos al contagio. Al contagio del virus pero, por sobre todo al contagio social de la hostilidad, de la agonía, de la incertidumbre vital. Quienes ya se han infectado de vulnerabilidad, de hambre, de falta de trabajo y acompañamiento comunitario y estatal?. Cuándo las imágenes y los títulos nos apuntalan a la idea de que la ciencia y los profesionales de la salud son los únicos que están trabajando agotadoramente se vuelve a narrar y a desdibujar el lugar de las personas eternamente subyugadas, postergadas.

Entonces, ¿huimos, o hacemos videollamada?

Los pulsos cinéticos constantes con los que se envían cantidades inmensas de información codificada en bits aumentan día a día, generando la gran matriz digital o, la gran matrix.

En medio de ésta nos producimos en imágenes para existir, para permanecer, para ser y a la vez existir, nuestras caras en primeros planos dónde cuidadosamente descuidado dejamos ver el brazo o el “palo” que toma la foto, augurando una proximidad muy difícil de tener en una virtualidad cada vez más real como proclama Castells, una proximidad donde si bien los bits llegan a afectarse, a multiplicarse, no pueden afectarse afectivamente más que con reacciones programadas por el dispositivo en el cual estemos

estableciendo la comunicación. Por el contrario, en tiempos de pandemia, de confinamiento provisto y organizado por las políticas del Estado, nuestros cuerpos buscan mediante nuestras anteriores prácticas tocarse, asimilarse, ensimismarse de alguna manera para acurrirse en esta soledad de la ajenidad y la indefinición, de la incertidumbre que provoca (des)conocer todo.

Aún sin suerte, nuestros cuerpos no consiguen tocarse más que temporalmente en un gesto virtual, en un comentario, o en una misma temporalidad programada (aparente) donde dos o más cuerpos se encuentran en quizá un mismo tiempo y muy disímiles espacios para que converjan las necesidades, las explicaciones, enseñanzas, aprendizajes, las dudas, motivaciones, preguntas, respuestas, las ganas, los deseos, los llantos, las emociones desmedidas, y la foto. La foto que captura el encuentro; aquella imagen que verifica y da cuenta de que el encuentro no sólo fue posible, sino que existió en el éter confinado de la cuarentena.

¿Hacia que nos orientan los objetos de la temporada ASPO?

Los objetos y la visualidad de los mismos, han adquirido nuevas y muy llamativas formas durante las épocas de confinamiento. Elementos antes desapercibidos, se volvieron necesarios, urgentes o imprescindibles. Si consideramos que “un objeto no es sólo una cosa material, sino también un objetivo o propósito, una persona o cosa a la que se le dirigen las acciones, los sentimientos o los pensamientos: la cosa, la intención y el objetivo (Hooper-Grenhill 2000:104 citado en Bal 2016:30). En esta fusión se proyectan las sombras de la relación del sujeto sobre el objeto.

El codo como superficie válida de contacto supo reemplazar en primer instancia lo que antes era un beso, un hueso duro a la mitad de los brazos reemplazó nuestros labios que no sólo no besaron las mejillas, sino tampoco las bocas de todos los amantes que por esa época se cortejaban, no besaron los cuerpos, las pieles, los animales, la

vida. Sólo pudieron utilizarse con aquellos con quienes se había programado la cuarentena.

Tomar por lo menos un metro y hasta dos de distancia, gestó otra gran visualidad de esta época. Al ver de lejos, los cuerpos se organizaron como patrones, tramas de presencia y ausencia, presencia y vacío. Un vacío tautológico que en cierta medida auguraba que allí justamente NO había presencia, esas ausencias y presencias caracterizadas en espacios públicos y privados, en instituciones, en veredas y paseos. Estos patrones convirtieron lo uniforme en trama, en textura. Convirtieron el todo, en un poco, en la nada y el todo a la vez. Bullicio y silencio.

Por los primeros días de la cuarentena obligatoria, la marcada ausencia de volúmenes corpóreos en los espacios públicos nos generó una gran incertidumbre, a consideración de la disrupción con todo lo visto, con lo conocido, con lo presente. Dichas ausencias, establecieron una ruptura en la linealidad de los acontecimientos generando (des)orientación en nuestras existencias. Estos flujos de percepción evidenciaron las presencias y ausencias, y en este sentido “la parcialidad de la percepción no es sólo acerca de lo que no está a la vista (...) sino también lo que está <<a su alrededor>> que podemos describir como el fondo” (Ahmed 2019: 58). Los fondos urbanos tal como los concebimos, como los conocimos, como los habitamos; nos desorientaron, se vaciaron de personas, y de sentidos o quizá, (trans)mutaron hacia otros sentidos, hacia otras presencias. Si consideramos que los fondos

tienen además de dimensiones espaciales, dimensiones temporales, podremos precisar que nuestros fondos urbanos cambiaron de tiempo, hacia tiempos (im)precisos, hacia un “tiempo como cuestión política” (Bal 2016: 15).

Otros objetos hasta el momento caracterizados como un elemento más, importante pero NO imprescindible, adquirieron un valor preponderante en la visualidad del confinamiento, el alcohol, en gel o líquido contenía toda la seguridad que la teoría no podía ofrecer, que las noticias no lograban detentar, que los cuerpos no podían afrontar, un objeto, en cualquiera de sus formatos nos orientaba en medio del desconcierto, un objeto nos aseguraba no contagiarnos, no contagiarnos de otros, de otras existencias, de otros mundos, de otros pensamientos, de otras posibilidades. El alcohol como objeto pulveriza una de las formas de cuidado autoadministrado que por momentos carecía en las góndolas logrando la desesperación de quienes más lo consumían volviendolo imprescindible.

No obstante, de manera innegable uno de los objetos que adquirió una presencia positivada y caracterizada como vital, reduciendo nuestras posibilidades de percepción y de contagio en el espacio urbano, desorientandonos en nuestros rasgos y cicatrices fueron los barbijos. De todos los colores, texturas y dibujos; fabricados industrialmente o de manera doméstica y autogestiva como salida laboral necesaria en tiempos de crisis.



Foto de la selfie tomada por el conductor en el programa de noticias. Imagen extraída del Instagram de Rodolfo Barili



Fotografía realizada por Julián Goya Prieto a personal de la fuerza aérea durante los vuelos de repatriación en el Palomar medio de la pandemia. Marzo 2020

Con mensajes, con personajes, con consignas como aborto legal, incluso con la misma cara de quien lo porta sublimada en la tela. Los barbijos parecieron habilitar la nueva moda otoño-invierno a la que las necesidades del mercado rápidamente acudieron para customizar y personalizar. Estos objetos imprescindibles e incluso obligatorios redefinieron nuestras presencias en las calles, estos “tapabocas” ausentaron gran parte de los gestos de nuestras caras, de la visibilidad de nuestras emociones.

Los barbijos obturaron dos sentidos de percepción al ocupar el espacio urbano y detentaron entonces en reducir nuestra percepción a la vista, la audición y el tacto. Buscábamos entonces reconocernos en nuestras nuevas presencias irreconocibles, acotadas a la porción de lo

visible, poniendo a prueba las condiciones de lo esperable.

El tacto se cargó negativamente considerándolo algo saturado de una latente posibilidad de contagio, de transmisión, de suciedad. Nuestros cuerpos y los objetos, se volvieron entonces potenciales espacios de peligro para tomar contacto con nuestro tacto que pulverizado con alcohol en gel reducía los espacios de contacto a los mínimos posibles.

En cambio, el sentido de la vista, de mirar, ser mirado y reconocerse por otros, se cargó aún más de una positividad que permitía no sólo observar, reconocer, proyectar así como ser reconocido por otros; sino que además posibilitaba vigilar. Actividad que se redefinió como tal en aras de un posible contagio, de un ostracismo empedernido en esta postmodernidad. La vista cargada positivamente, fue el espacio de lo propio y de lo ajeno, fue el espacio privilegiado por el cual reconocernos y medir nuestras distancias corporales. El barbijo gestó nuevas y elocuentes representaciones de nuestra subjeti-

vidad deviniendo en presencias auráticas que nos orientaron a mirar(nos) de otros modos, desde otras condiciones de existencia y posibilidades de percepción. Nuestras memorias confusas se toparon con estas nuevas imágenes dando lugar a nuevos tiempos (im)precisos e (in)ciertos, Didi Huberman propone que esta memoria “será al tiempo lineal lo que la visualidad aurática es a la visibilidad “objetiva”: (...) en ella todos los tiempos son trenzados, puestos en juego y desbaratados, contradichos y sobredimensionados”(2017: 95). Así es que, esta doble distancia adoptada entre nuestras corporalidades para mirar y ser mirades o reconocides, potenciada por la distancia física real, las distancias sociales del miedo, y las batallas de símbolos entramaron caóticamente extraños paroxismos visuales. Si el acto de dar a ver no es un acto de evidencias visible, sino difícilmente discernibles acordes a cada percepción subjetiva, entonces tal como sugiere Huberman “dar a ver es siempre inquietar el ver, en su acto, en su sujeto (...) ver es siempre una operación de sujeto, por lo tanto es una operación hendida, inquieta, agitada, abierta” (2017: 47).

Las miradas.

Así como se cargo de positivismo la vista o los ojos, la mirada en tanto acción y efecto de visión alteró las formas en las que nos relacionamos con los objetos, dando lugar a una mirada barroca como sugiere Bal, dónde todos los elementos son atravesados por la constante heterocronía; es decir el flujo de un tiempo indefinido

cargado de elementos del pasado en un presente no muy claro y un futuro absolutamente incierto. Tanto los objetos como los lugares leídos en dichos términos surgían de una constante comparación y elaboración teórica, epistémica y mental heterocrónica. De esta manera nuestros regímenes escópicos formulados desde este presente confinado indagaron trastornadas formas de comprensión, alterando los tiempos y los espacios.

Tantos reflejos en las pupilas dilataron progresivamente horizontes de comprensión y espacios de inteligibilidad, recrearon dudas, angustias, y eróticas deserotizadas, convertidas cada vez más en espacios abyectos de la pornografía que corrompe todos los deseos y anhelos en aras de la productividad. El brillo de las pantallas obturó los deseos, las producciones y la vitalidad de quienes estaban siendo mirados por ellas, reconocides en sus existencias disímiles e interconectadas.

Las partículas y espacios aptos para la conexión bien programada por dígitos binarios que pudiesen no asegurar contagio de afectividad, de materialidad reducían los vínculos a verificaciones de existencia. Ser y estar en estas nuevas formas mediadas por las tecnologías de la visualidad. Los panópticos medianamente bien instalados en grandes espacios lcd capaces de interpretar y codificar todas las actividades de la no vitalidad subjetiva fueron privilegiados por les consumidores que depositaron en ellos todo su tiempo, certezas y deseos.

Las representaciones se volvieron objeto de formaciones abyectas que lograron consolidar y materializar las necesidades del momento. Aunque mucho se desconoce de sus prácticas de formación, estas crecieron en consolidaciones temporales de necesidades que se presentaron como instrumentos urgentes de una época confinada dónde todos los registros visuales parecían ser ficcionales. Los imaginarios que detentaban incurrían en prácticas desconocidas y difícilmente analizables puesto que nuestras incongruencias epistémicas o

falta de recursos metodológicos o teóricos nos llevaban a tal desprovisto. Entre tanto, una batería de recursos podían utilizarse para detentar lo que no se conoce pero se utiliza, las representaciones visuales de las subjetividades. Como yo me veo y como les otros me ven, que veo yo en les otros y que ven les otros de mí en mí; las fragmentaciones de experiencias podían resultar en aglomerados confusos e incluso en presencias determinadas como peligrosas o contagiosas, capaces de alterar un orden ya roto por algo mucho más grande, mucho más incomprensible e incluso muchísimo más poderoso.

Nada de esto podría tener sentido sino es apelando a los regímenes escópicos a los que se hace referencia, si se tiene en cuenta la vaga idea que se tiene al respecto, será posible considerar cómo es que las representaciones más hegemónicas y coloniales calan hondo formando surcos difíciles de modificar en nuestras cabezas, en nuestras experiencias e incluso en nuestras existencias.

La forma en que miramos a les otros, así como las forma en la que somos vistas, dialoga profundamente con lo histórico, con lo ya visto, reconocido, clasificado y categorizado por la academia. Nuestras representaciones e imaginarios tamizados por grandes estatutos de poder y verdad; no hacen más que repetir invariablemente patrones necesarios de comportamiento. Ahora bien, cómo salirse de esas lógicas colonialistas, heteronormativas, racistas, dónde muchas veces quedamos preses de nuestras

propias representaciones e imaginarios. Como ver a les otros desde otras posiciones epistémicas y visuales.

Es factible destacar que si bien el trabajo teórico en la cultura visual tiene una trayectoria bastante larga en el viejo continente, por aquí nos estamos asomando a pensarlo, teorizarlo, escribirlo y volverlo materia pero queda mucho por trabajar en aras de que el mismo logre consolidar aportes importantes en materia de estudio necesario e imprescindible en las currículas escolares. No menciono esto como ocurrencia desvariada de una época en confinamiento, sino a raíz de la necesidad imperiosa de “historizar las condiciones de la vida social del ver, de lo visible” (Brea 2009: 10).

Por su parte, la educación de la mirada, la búsqueda, el anhelo, el gesto irreverente nacido en la vista pero no subsumido a ella, da cuenta de la necesaria y urgente comprensión de lo que nos rodea. Los actos, las representaciones que realizamos de otros y de nosotros mismos basándonos en memorias anteriores, en imágenes que han persistido al tiempo, que persisten en nuestras memorias colectivas conservadas como tesoros de una gran matriz sensorial.

Hacia una pedagogía irreverente de la visualidad.

Como ver y verse, en tiempos de confinamiento, ¿quien nos enseñó a discernir?. Nos solicitan identificar fake news, pero quién nos enseñó a diferenciar entre las imágenes cautivas, sorprendentes e influyentes, de las fake. ¿Cuándo consideramos el momento inicial del cambio del estatuto de las imágenes para comenzar a enseñarlo como contenido pedagógico en las aulas? Hoy pareciera ser que todo lo vemos, lo oímos. Nos llega mediante pantallas y conmueve nuestras sensibilidades. Nos conmueve la vista, pero también el cuerpo.

Esta revolución digital donde las máquinas comienzan a ver por nosotros, a construir y recrear los espacios aptos y necesarios para la percepción, donde se ha dado la “aparición de un acoplamiento inédito entre organismos

fisiológicos y códigos digitales” (Sadin 2017: 31), nuestras corporalidades devenidas en consumidores de imágenes, modas, ideas y conceptos habitan los nuevos sensorium acuñados por Benjamín, consolidándose en la extensión corpórea los dispositivos tecnológicos que, mediante su técnica nos transforman la realidad, nos aumentan la realidad, la digitalizan o bien la subvierten.

Nos acuerpamos en esa información, en esos destellos binarios. Con una aplicación para cada cosa, todo adquiere otra visualidad en tiempos de confinamiento. Las clases adquieren otras formas de hacer cuerpo, de aproximarse, de percibir, de enseñar, aprender, escribir y mostrar. Las terapias psicológicas mediadas por una pantalla y una videollamada cohesiva; los cuerpos limitados a

verse el rostro pulido inerte y superficial del primer plano, verificación necesaria e imprescindible para narrar los hechos de quien se proyecta sobre sí mismo en la pantalla.

Imágenes en las casas, vidas en las casas, actividades en las casas versus los afueras de cuando podíamos salir. Los afueras de cuando nos podíamos besar y tocar. Los afueras de cuando podíamos viajar y conocer deliberadamente el mundo; imágenes de un reservorio necesario a la vez que omnipresente. Visualidades atemporales, memorias de tiempos pasados devenidos en evocaciones al presente.

Los anteriores “chistes de salón” devenidos en memes, se convirtieron en la visualidad necesaria para la sátira, la ironía, el gesto cómico e irreverente a la ficcionalidad que desplegaba la realidad, se volvieron pulso necesario y vital para desparramar las risas necesarias en “tiempos de co.lera” de co.ronavirus.

“Educar la mirada” como ha propuesto Dussel no es, tarea sencilla y más si se consideran todas las modificaciones gestadas en épocas de confinamiento pero, la tarea hermenéutica



Meme extraído del sitio de Facebook de “Eameo”

como praxis viva de existencia puede sugerirnos muchas posibilidades de abordaje desde las transdisciplinas o incluso desde las indisciplinas. Si consideramos que “la imagen” no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular” (Dussel 2014: 280). Entonces todo ver es “el resultado de una construcción cultural - y por lo tanto siempre un hacer complejo, híbrido - podría ser el entonces el punto de partida básico sobre el que sentar el fundamento y la exigencia de necesidad de estos estudios” (Brea 2009: 7).

Indisciplinarnos para la tarea de hacer filosofía visual.

Las miradas barrocas devenidas en colapsos espasmódicos de lo que este espaciotiempo demanda, con sus brillos y sus latitudes; le implica a las miradas permanecer en la calma. Tarea compleja en un contexto de tanta inmediatez. Contemplar, analizar, observar los pliegues de cada representación requiere de una tarea pasiva y analítica, requiere ver un elemento por vez, los elementos en su conjunto y en su contexto de existencia. Requiere también, saber que todos los elementos visuales y no visuales, pero si visibilizados o invisibilizados, están ahí para ser vistos, para ser descubiertos, y sólo en la medida de nuestras posibilidades epistémicas, teóricas y de inteligibilidad podemos verlos con profundidad.

Quizás necesitamos cultivar miradas eróticas y amorosas en nuestras prácticas educativas capaces de mirar con ojos vitales, con ojos deseantes (no pornográficos), y desde los muchos pliegues que las subjetividades, los objetos y las situaciones puedan observarse. Quizá no se trate de educar la mirada en un sentido recto y dirigido, sino de gestar prácticas autónomas que apunten a dilucidar los elementos que componen las múltiples visualidades con las que convivimos. Quizás cultivar miradas eróticas, irreverentes, e indisciplinadas, permita el lugar a la duda de lo que vemos, sin transformarse en desconfianza platónica.

Apuntarnos a desarmar los discursos de la normalidad, de la belleza, del éxito (hegemónico y ponderado), es parte de gestar prácticas vitales capaces de convivir con dispositivos cada vez más normalizadores, catalizadores de gustos y deseos, creadores de políticas de la mirada y prácticas de la visión. Si para consolidar la normalización de las miradas, fue necesario “seducir la mirada con saberes y sabores especializados, crear espejos de una única dirección (...) someter la mirada al juicio, someter el ojo a la medición (...) someter el misterio al descubrimiento, someter al otro a lo mismo” (Skliar, 2014: 195), entonces “precisamos derrocar, descomponer, desarmar, implosionar las tiranías de la normalización visual, trabajar por las complejidades, multiplicidades, diferencias, desencuentros, incongruencias, lo abyecto, performativo e impredecible. Descomponer todos los normalizadores y las prácticas de normalización” (Barone Zallocco, 2019: 226). Y considerar que “para que las interpretaciones excedan el impulso de normalizar el significado y certificar el yo, la lectura tiene que comenzar con un reconocimiento de la diferencia como identidad y no reducir la interpretación a una confirmación de la identidad” (Britzman 2018: 33).

Muy probablemente, para lograr el desarrollo de todas estas prácticas en nuestras currículas educativas, en nuestras aulas, en nuestras cotidianidades mismas, necesitamos desarrollar un “equipamiento analítico amplificado - un utillaje conceptual indisciplinadamente transdisciplinar que sea

capaz de afrontar (...) los efectos performativos que de las prácticas del ver se siguen en términos de producción de imaginario” (Brea 2009: 7). A esto refiero con la sugerencia de “indisciplinarnos” para la tarea de una filosofía visual refiriendo a que no es posible analizar desde un sólo campo teórico o epistémico la complejidad de los regímenes visuales, entendiendo estos por “la formación de los códigos visuales y su circulación institucional” (Pollock 2013: 44).

Este concepto de trabajar las pedagogías de la visualidad y sus abordajes de manera inter-disciplinar, trans-disciplinar o end-disciplinar; es tomada de lo propuesto por Miguel Hernández, animándome a proponer aquí lo indisciplinado. En tanto si la disciplina es por definición el comportamiento considerado normal y esperado dentro de un contexto en el cual se produce; pues entonces apelaré con este artículo y valiéndome de los autores aquí citados a ofrecer la alternativa de valernos de todas las teorías academicistas y no academicistas, entendiendo esto por aquello denominado por Halberstam como “baja teoría” para desarmar, desentramar, descomponer y re-organizar los contenidos semánticos que portan los regímenes de la visualidad. La filosofía visual que aquí se expone como tarea pedagógica, instala de manera irreverente las preguntas interminables necesarias y vitales en estos tiempos (im)precisos, o trastornados como sugiere Bal.

Si consideramos que todas las visualidades son portadoras de

saberes, o más bien de verdades podremos considerar entonces el gran poder que estas ejercen al guiarnos de tal o cual manera. Y en este sentido, retomo aquí lo propuesto por Rolnik al considerar que los productos que el mercado ofrece se “transmiten en imágenes de mundos siempre presentadas en escenarios idílicos, protagonizados por personajes idealizados” (2019: 66). Este es uno de los grandes saldos que tenemos en nuestras tareas pedagógicas, en tanto que el sistema capitalista y colonial cafisheístico (como sugiere Rolnik) nos perturba hacia imaginarios ligados al consumo como respuesta necesaria a los estímulos perpetrados, inhibiendo y aniquilando nuestros deseos y potencias vitales.

Lo aquí compartido no apunta a una pedagogía única, como así tampoco a una única forma de abordar el complejo estudio de las visualidades en las aulas de nuestro sistema educativo, sin embargo, las reflexiones y preguntas interminables aquí aportadas, anhelan ser un puntapié para gestar desconcierto, inestabilidad e incertidumbre sobre lo conocido o lo que creemos conocer, sobre lo visto y lo que cada día visita nuestro campo escópico. Sobre aquello que clasificamos y categorizamos desde nuestro campo de visión, como sobre aquello que producimos, que proyectamos, en lo que nos presentamos y en aquello que se utiliza para representarnos.

Lo aquí apuntado como gesto irreverente, tiene por objeto desentramar las líneas de lo conocido, en las formas ya estandarizadas que existen para conocerlo. Tiene por objeto, indagar heterocrónicamente desde un tiempo (im)preciso la construcción visual de las subjetividades, de las diferencias y las estandarizaciones de lo “normal” o “normalizado”. Tiene por objeto, dar cuenta del poder que ejercen las visualidades sobre nuestras formas de (des)conocer. Propongo entonces, avanzar hacia miradas más eróticas, amorosas, afectivas, miradas que puedan detenerse y contemplar, permanecer gestando otro tiempo, otra fuerza, otro potencial de conocimientos e ignorancias en estas nuevas vidas post-pandemia que nos esperan en las aulas.

Referencias bibliográficas.

Ahmed, S. “Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otros. Barcelona: Belaterra, 2019

Bal, M. “Tiempos trastornados Análisis, historias y políticas de la mirada”. Madrid. Akal; 2016

Barone Zallocco, O. “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>

Brea, J. L. “Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad” Artículo publicado en Centro de Estudios Visuales de Chile pág 1-16. Agosto 2009

Britzman, D. “Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hétero” pág 7/38 en “Pedagogías Transgresoras” Santa Fé. Bocavulvaria; 2018

Carli, S. “Ver este tiempo. Las formas de lo real”. In: DUSSEL, I; GUTIÉRREZ, D. Educar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen. Buenos Aires: Manantial, 2014.

Castells, M. “La era de la información. Economía, cultura y sociedad. La sociedad red”. Madrid: Alianza; 2000

Didi Huberman, G.” Lo que vemos, lo que nos mira”. Buenos Aires: Manantial, 2017.

Dussel, I. “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente” pág 277 a 294 En: DUSSEL, I; GUTIÉRREZ, D. Educar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen.

Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2014.

Halberstam, J. “El arte queer del fracaso”. Barcelona: Egales; 2018

Hernández, F. ¿De qué hablamos cuándo hablamos de cultura visual? Educação e Realidade, vol. 30, n. 2, p. 9-34, 2005.

Mirzoeff, N. Como ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós, 2016.

Pollock, G. Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte. Buenos Aires: Fiordo Editorial, 2013.

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

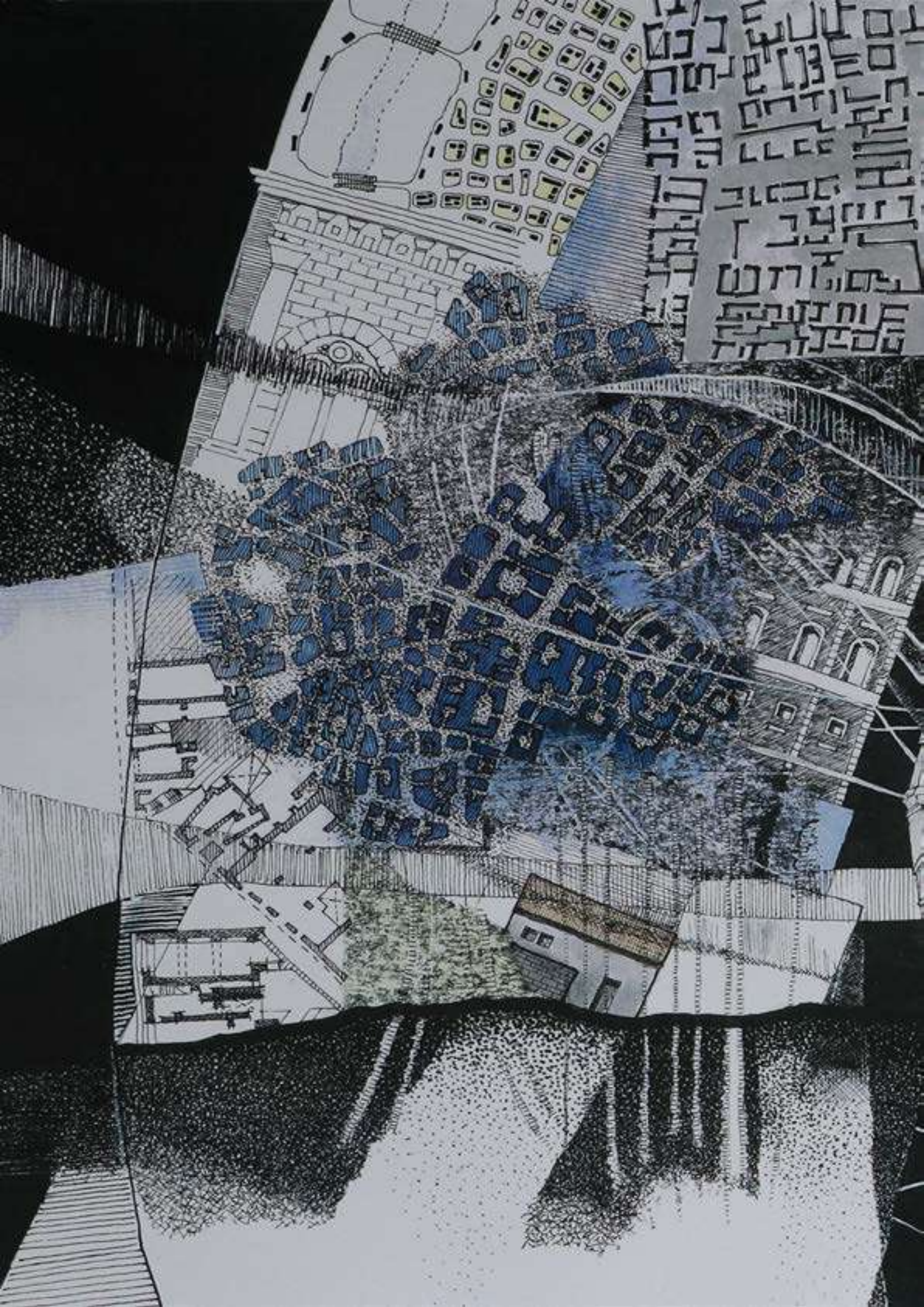
Sadin, E. “La humanidad aumentada. La administración digital del mundo” Buenos Aires: Caja Negra; 2017

Skliar, C. Palabras de la normalidad, imágenes de la anormalidad. En: DUSSEL, I; GUTIÉRREZ, D. Educar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2014.

Notas:

1. Profesora y Diseñadora en Comunicación Visual (Universidad Nacional de La Plata), se formó en “Educación, Imágenes y Medios” (FLACSO), Diplomada en “Construcción de Proyectos en Ciencias Sociales” (IDES), Doctoranda en Educación (Universidad Nacional de Rosario). Docente de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional de Mar del Plata) y en una escuela secundaria técnica. Forma parte del Grupo de Investigación del GIEEC - CIMED. Y del Grupo de Extensión Pedagogía dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
obaronezallocco@gmail.com

2. ASPO Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio



DESIGUALDAD Y REZAGO. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19

Inequality and lack. The Mexican educational system in the face of the COVID-19 pandemic

Eduardo Pérez-Archundia (1)

Resumen:

La crisis sanitaria internacional ocasionada por el virus COVID-19, ha impactado la cotidianidad de diferentes dimensiones sociales, entre éstas lo educativo. En México, la contingencia sanitaria decretada por el Presidente derivó en una serie de medidas de sana distancia que impedían la continuación de clases en las escuelas de todos los niveles educativos, por lo cual, la Secretaría de Educación implementó actividades académicas mediante el uso de las Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) y esto develó el rezago social y de alfabetización tecnológica que prevalece en las escuelas públicas de este país, así como la desigualdad social y económica entre estudiantes de escuelas públicas y privadas. Lo anterior no es más que el reflejo del fracaso de las políticas públicas en materia educativa y económica de muchas administraciones, incluyendo la actual.

Palabras clave:

desigualdad; rezago; pandemia.

Summary

The international health crisis caused by COVID-19 virus has impacted the daily life of different social dimensions, including education. In Mexico, the health contingency decreed by the President led to a series of healthy distance rules that prevented the continuation of classes in schools at all educational levels, for which reason, the Education Secretary implemented academic activities through the use of Information, Communication, Knowledge and Digital Learning Technologies, and this revealed the social and technological literacy lack that prevails in public schools in this country, as well as the social and economic inequality among public and private school students. All of this is only a reflection of the public policies failure in educational and economic matters of many administrations, including the current one.

Keywords:

inequality; lack; pandemic.

Recepción: 19/05/2020

Evaluación 1: 22/05/2020

Evaluación 2: 27/05/2020

Publicación: 01/07/2020

Contextualización

La pandemia generada por el COVID-19 ha ocasionado en la mayoría de los países una crisis económica, política y sanitaria, que deja al desnudo las deficiencias de las naciones. Las limitaciones y desastrosos quedan al descubierto cuando un problema de salud pública demanda al máximo la capacidad del Estado, tal es el caso de México en torno a su capacidad para lograr que los niños, niñas y jóvenes sigan estudiando sin asistir a las escuelas. Cabe señalar que las reflexiones que a continuación se exponen corresponden a lo ocurrido en México durante el periodo de distanciamiento social (20 de abril a 25 de mayo), en un país Latinoamericano caracterizado por la desigualdad, con un coeficiente de Gini en 0.48, siendo 1 el punto que corresponde a la perfecta desigualdad y 0 el punto óptimo de igualdad. Esta nación pertenece al 25% de los países más desiguales en el mundo, sirva el siguiente dato como indicador de las diferencias sociales: mientras el estrato poblacional con menores ingresos percibe 101 pesos por día, el más alto ingresa en promedio 1,853 pesos, 18 veces más (García, 2020). Ahora bien, en cuanto al rezago social, que se puede entender como las carencias de la población en educación, salud, servicios básicos y vivienda, lo cual es medido por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) mediante el Índice de Rezago Social, se observa que 10 de 32 entidades federativas registran un

alto o muy alto rezago social (Coneval, 2016). Este último indicador permite apreciar el carácter regional de las carencias sociales, no existe un solo México, hay entidades con muy bajo rezago social en las que la población puede acceder a mejores servicios de educación, de tal forma que, la mayoría de los hogares mexicanos se encuentran en condiciones de pobreza y casi una tercera parte de las entidades federativas presenta altos o muy altos grados de carencias sociales, lo que se ha traducido en la imposibilidad de muchos niños, niñas y jóvenes para dar continuidad a sus estudios desde casa.

Marco teórico

Para contextualizar el análisis, se debe remontar la memoria al año 1996, cuando se publicó el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, en el que se proponen orientaciones para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de tolerancia y entendimiento mutuo, democracia, responsabilidad, universalidad, identidad cultural, búsqueda de la Paz, lucha contra la pobreza, salvaguardia del medio ambiente, regulación demográfica y salud (Delors, 1996). El ideal de la Educación para Todos está presente de manera especial en este informe, sobre todo al considerar las desigualdades económicas que prevalecen entre los países desarrollados y en desarrollo, así como al interior de países con alta desigualdad económica como México.

Posteriormente, en la Cumbre Mundial para el Desarrollo Sostenible de 2015 los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con el fin de erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todas las personas. Entre los 17 objetivos trazados se vuelve a señalar la necesidad de garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de

aprendizaje permanente para todos (ONU, 2015), énfasis: para todos. Podemos estar o no de acuerdo con la forma en que se maneja la ONU, podemos estar o no de acuerdo con la noción de educación de calidad, sin embargo, considero que, en lo general, todo aquel que está inmerso en la vida académica coincidirá con que es urgente asegurar que la educación llegue (con las mismas cualidades y recursos) hasta los más desprotegidos, así como garantizar mejores experiencias y ambientes de aprendizaje para todos. Así, la educación podrá posicionarse como un elemento de cambio social que conlleve bienestar para los sectores marginados de la población.

Desarrollo

Dicho esto, se procede a describir lo acontecido en México ante la pandemia. El Presidente de México decreta que a partir del 20 de marzo se suspenden las actividades no esenciales, entre las que se encuentra la asistencia a centros educativos; derivado de esto, el Secretario de Educación instruye a los directivos dar continuidad a las actividades académicas mediante la estrategia Aprende en casa, un programa enfocado en los valores y las habilidades socioemocionales, para lo cual se vuelve fundamental el uso de Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) (Moreno, 2020). Cabe señalar que, en México, el acceso y uso de las Tecnologías de

la Información y la Comunicación (incluido el internet) se convirtió en un derecho constitucional, desde 2016, lo cual haría pensar que cualquier familia mexicana tendrá posibilidad de llevar a cabo dichas actividades académicas. Aun así, en las ciudades el 76.6% de la población es usuaria de internet, mientras que en las zonas rurales el porcentaje disminuye a 47.7. De los hogares mexicanos, el 44.3% cuenta con una computadora y el 92.5% con televisor (INEGI, 2020). De manera precisa, en lo que concierne al ámbito educativo, menos del 60% de los estudiantes mexicanos cuentan con una computadora para trabajar en casa (el porcentaje aumenta en comparación con la cifra por hogar, debido a que puede haber más de un estudiante por hogar), sin embargo, en las escuelas ubicadas en contextos de pobreza el porcentaje disminuye a la mitad, solamente el 30% cuenta con este recurso; las diferencias entre ricos y pobres también se observan en el acceso a internet, pues el 30% de estudiantes en condición de pobreza puede conectarse a internet, a diferencia del 90% del sector más favorecido económicamente (Moreno, 2020).

La diferencia entre el quehacer de escuelas públicas y privadas ha sido ostensible. En las escuelas privadas han podido implementar el uso de las TICCAD, algunas con menor alcance que otras, sin embargo, han dado continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje; mientras que en las escuelas públicas los esfuerzos han tenido poco éxito. Y es que el asunto no sólo depende de las intenciones de las autoridades educativas, esto pone en evidencia la capacidad económica de estudiantes y docentes, su alfabetización tecnológica y sus condiciones de vida. Aunque los gobernantes no lo sepan, no todos tienen una computadora personal, una gran cantidad de docentes y estudiantes tienen que asistir a cibercafés o utilizar el equipo de alguien más para realizar las tareas que deben cumplir por medios digitales. Ahora imaginemos una familia que se encuentra aislada en su hogar, a la

que no le alcanza el dinero para contratar un servicio de internet en su domicilio, que no tiene computadora y que sólo cuenta con un teléfono inteligente para conectarse a internet, a eso, sumemos que el padre o madre es docente y tienen hijos en edad escolar. Incluso, también podríamos visualizar familias que no pueden acceder siquiera a un teléfono inteligente o una televisión.

Esto último se volvió crucial: la televisión. La Secretaría de Educación Pública optó por resolver el problema de carencias tecnológicas que enfrentan quienes estudian en escuelas públicas mediante la señal de televisión abierta. El gobierno federal retomó el modelo de telesecundaria, el cual fue creado en México en 1968. Después de haber iniciado la Jornada Nacional de Sana Distancia el 23 de marzo, a partir del 20 de abril las clases de educación básica se imparten en televisión abierta, en un canal cuya señal no llega a todo el país, sobre todo a las comunidades rurales; además, las autoridades también parecen olvidar que no todos los hogares tienen energía eléctrica. Cabe señalar que en la fase final del periodo analizado en este documento (25 de mayo), algunas escuelas públicas han preferido implementar sus propias estrategias de enseñanza-aprendizaje, mediante Google Classroom, Zoom, WhatsApp o simplemente recurriendo al envío de trabajos por correo electrónico; así, Aprende en casa ha quedado como un

elemento complementario, no el eje central, para muchos estudiantes.

Al hablar de alfabetización tecnológica también se percibe un escenario desalentador. Muchos docentes de escuelas públicas no saben usar las TICCAD, les resulta difícil emplear herramientas como videoconferencias, aulas virtuales, etcétera; en tanto, los de escuelas privadas han sido capacitados desde antes para la implementación de éstas. En cuanto a los padres de familia, la situación es similar. Los docentes programaron una cantidad abrumadora de actividades a realizar en casa, las cuales son cumplidas por el o la estudiante, usualmente con la ayuda de la madre o el padre, no obstante, el problema aparece cuando hay que digitalizar, enviar, descargar archivos, acceder a ligas, etcétera; los padres de familia tampoco están alfabetizados tecnológicamente.

Discusión

Todo lo anterior genera cuestionamientos ¿tiene sentido implementar estrategias de educación en línea o a distancia en una sociedad que no cuenta con los recursos tecnológicos? ¿Cómo educar en línea o a distancia si los actores educativos no están alfabetizados tecnológicamente? ¿Se está cumpliendo el ideal de Educación para Todos? ¿Es aceptable que el gobierno federal regrese a un modelo educativo creado el siglo pasado para hacer frente a una crisis sanitaria en un mundo global? ¿Cómo está contribuyendo la educación a diluir las desigualdades económicas y el rezago social de los más pobres? El panorama mexicano es desalentador, tal vez es similar a lo que ocurre en otros países Latinoamericanos, por lo cual se vuelve necesario seguir levantando la voz para que las autoridades pongan verdadera atención a la educación. En México, los magistrados reciben un automóvil blindado, escoltas, residencia, vales de despensa, seguro de gastos médicos mayores y un equipo de cómputo para poder llevar a cabo su trabajo, por su parte, a los maestros les entregan, en el mejor de los casos, un borrador y un pinta-

rrón, pero que cada quien se compre su equipo de cómputo.

Diversos autores han señalado la necesidad de cambiar el sentido de las políticas educativas, McGinn, Rivera y Castellanos (2014) refieren la simulación que se hace de los logros educativos mediante indicadores cuantitativos que enfatizan los avances en cobertura, mientras dejan de lado elementos cualitativos como el rezago, la reprobación o la salida del sistema educativo; por su parte, Gómez (2017) habla sobre la necesidad de dotar de más y mejor infraestructura a las escuelas, así como fortalecer la capacitación a profesores; en tanto Nicolín (2012), enfatiza la necesidad de prestar atención a la interacción entre problemas identificados, soluciones propuestas, resultados alcanzados y la presencia de nuevos y viejos actores frente a inesperados problemas, como una pandemia que hace algunos años no se había anticipado y ahora sorprende no sólo a los actores educativos sino también a las autoridades educativas, quienes se ven impedidos a sostener escenarios ficticios de logros educativos.

La educación en México sigue siendo desigual, no es la misma educación la que reciben ricos y pobres, aún existen sectores de la población que no tienen acceso a la educación, el rezago tecnológico de quienes viven en condiciones de pobreza se percibe con mayor crudeza y el derecho al acceso y uso de Tecnologías de la Información ha quedado en la letra sin concretarse en la realidad de los más pobres. Tener acceso a las TICCAD y ser alfabetizado tecnológicamente es un asunto prioritario, ahora pode-

mos darnos cuenta de que esto te puede salvar la vida durante una crisis sanitaria, favorecer la salud mental en condiciones de asilamiento y marcar la diferencia en la formación académica, lo que a su vez repercutirá en el nivel de bienestar de la población. Si México no logra brindar una educación de calidad inclusiva y equitativa para todos, la pobreza y la desigualdad seguirán creciendo.

Referencias bibliográficas

Coneval (2016). Índice de rezago social 2015. Presentación de resultados. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documentos/Indice_Rezago_Social_2015/Nota_Rezago_Social_2015_vf.pdf (Consultado el 26 - 05 - 2020).

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

García, A, K. (20220). 5 gráficos sobre la desigualdad en México. Recuperado de <https://www.economista.com.mx/economia/5-graficos-sobre-la-desigualdad-en-Mexico-20200223-0001.html> (Consultado el 21 - 04 - 2020).

Gómez, M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa*, 17 (74), 143-163. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>

INEGI (2020). En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2019. Comunicado de prensa Núm. 103/20. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

McGinn, N., Rivera, E. y Castellanos, A. (2014). El Sistema Educativo Mexicano (un modelo de simulación de escenarios). *Revista Latinoamericana de*

Estudios Educativos, XLIV (2), 143-185. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031268006.pdf>

Moreno, T. (2020). Sin internet ni capacitación, enfrentan clases a distancia. Recuperado de <https://www.eluniversal.com/nacion/sin-internet-ni-capacitacion-enfrentan-clases-distancia> (Consultado el 18 - 05 - 2020).

Nicolín, M. I. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. Perfiles educativos, XXXIV, 16-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959003>

ONU (2015). 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/> (Consultado el 21 - 04 - 2020).

Notas:

1. Licenciado en psicología. Mtro. en ciencias sociales y Doctor en ciencias sociales y políticas. Investigador educativo. Línea de investigación: inclusión y violencia en las escuelas. Líder del Cuerpo Académico “Miradas y actores de la convivencia escolar” y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México <https://orcid.org/0000-0003-2685-7347>
eperarc@hotmail.com



memillares 12

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS hospitalarias inclusivas en el marco de la extensión universitaria

Inclusive hospital pedagogical practices in the framework of university extension

Marcelo Vitarelli
Maria Virginia Mariojouis Margall
Silvia Peluaga
Marío Nicolas Wildner Sanchez (1)

Resumen:

El artículo presenta algunas reflexiones teóricas seguidas de las narraciones de prácticas en el campo del trabajo de la extensión universitaria en el marco de la pedagogía hospitalaria en San Luis. Se ponen en evidencia los desafíos inaugurales de un territorio que se viene trabajando en los últimos dos años en la ciudad capital respecto de los actores, las problemáticas, las instituciones y la naturaleza del objeto de producción de conocimientos.

Palabras clave:

pedagogía hospitalaria; extensión universitaria; prácticas

Summary

The article presents some theoretical reflections followed by narratives of practices in the field of university extension work within the framework of hospital pedagogy in San Luis. The inaugural challenges of a territory that has been working in the last two years in the capital city regarding the actors, the problems, the institutions and the nature of the object of knowledge production are highlighted.

Keywords:

hospital pedagogy; university extension; practices

Recepción: 30/04/2020

Evaluación 1: 18/05/2020

Evaluación 2: 24/05/2020

Publicación: 01/07/2020

La universidad pública y el interés social

Desde las miradas emergentes en el sur de un pensamiento decolonial situado, el centenario y reformista concepto de extensión universitaria viene siendo puesto en entredicho ya que su historicidad adquiere en el presente otras formas explicativas y también enunciativas. En este sentido en los últimos veinte años en Argentina diversas universidades públicas del sistema comenzaron a repensar el espacio y a hacer emerger la mirada del compromiso social universitario como una forma posible de respuesta alternativa acorde a los tiempos en que vivimos. De este modo la universidad deja de “extenderse” para pasar en su lugar a ser parte y actor del entramado social en donde la vida misma transcurre, un ejemplo de ello es la práctica extensionista de interés social que venimos desarrollando desde el grupo denominado “Educación, salud y juego como derechos del niño hospitalizado” en la Universidad Nacional de San Luis. Este corrimiento epistémico denota un cambio de posición político social en donde la educación se reafirma como un derecho universal de libre acceso en condiciones de desigualdades sociales y en contextos de múltiples vulnerabilidades. Otras prácticas emergen dando cuenta del sentido público y social del conocimiento que dialoga en búsqueda de nuevos sentidos y significantes propios de subjetividades que condicionan miradas de alternancia y otredades. Es por ello

que la naturaleza del tema adquiere una multiplicidad de miradas y nos interpela por un puesto en entredicho del pensamiento unilateral para dar lugar a una mirada polisémica que entreteje redes donde ingresan los procesos subjetivos de las nuevas identidades, las ciudadanías críticas que cuestionan al presente y las transformaciones sociales que expresan lenguajes de las diferencias en las territorialidades, entre otras dimensiones a considerar desde perspectivas epistémicas no hegemónicas (2).

“La Universidad necesita construir compromiso relacionando la producción de conocimientos y prácticas, con la producción de conocimientos y prácticas que se producen en los espacios y organizaciones populares, porque es en éstas donde la identidad y la finalidad tienen su expresión”. (Cecchi y otros, 2009: 37)

Una particular mirada, a la luz de lo expresado, tiene su espacio en los movimientos sociales que en el sur dan lugar a nuevas problematizaciones acerca de la realidad en la que vivimos; realidad que confronta y denuncia abriendo otros sentidos en la educación de nuestros pueblos. La inscripción de una agenda pública participativa de problemáticas emergentes en la región atraviesa la diversidad cultural, las dinámicas generadas por crisis, la tensión colonialismo– decolonialidad por el poderío de los recursos naturales, las luchas de los movimientos campesinos, obreros y estudiantiles, las problemáticas del género y la diversidad entre otros. El abanico de posibilidades que dibuja las diferentes realidades descriptas hace que la relación movimientos sociales y pedagogías en la territorialidad estrechen lazos en torno a construcciones posibles en nuevas formas de identificación de lo real a la luz de las necesidades epocales (Vitarelli, M. 2017).

En nuestro caso presente como grupo de trabajo nos relacionamos a través del Hospital San Luis (Policlínico Regional) de la ciudad capital con el Servicio de Pediatría donde accionamos nuestros-

modos de intervención pedagógicos y lúdicos relacionados con los aprendizajes escolares. Esta realidad se encuentra atravesada por un contexto de una ciudad que no posee ni un aula, ni un servicio, ni una escuela de índole hospitalaria, solo la existencia de un cargo de maestra domiciliaria para toda una realidad provincial. Es por ello que surge la necesidad de relacionarnos para cubrir un abordaje ausente que denota una clara área de vacancia en el marco de la obligatoriedad del cumplimiento de las modalidades educativas pautadas por la ley nacional de educación.

Partiendo de un interés común.

Si bien desde hace más de un quinquenio un grupo de profesores de educación venimos incursionando en las relaciones con distintos ámbitos de la salud en la ciudad de San Luis y generando diálogos posibles, en estos últimos tres años algunos de nosotros nos constituimos como grupo de trabajo operativo en el terreno de la extensión universitaria focalizando en el interés de grupos sociales, los niños en situación de enfermedad, en los territorios en el marco de las convocatorias anuales que realiza la Universidad Nacional de San Luis en Argentina (3). Para ello comenzamos a pensar el abordaje de una realidad: la pedagogía hospitalaria desde un quehacer interdisciplinario en el que nos congregamos inicialmente pedagogos, profesores de enseñanza diferencial, psicólogos, y poco a poco se fueron

incorporando especialistas en literatura infantil, acompañantes terapéuticos, periodistas y alumnos de práctica profesional de la licenciatura en ciencias de la educación. Todos ellos, y cada uno en su momento, han ido aportando saberes y prácticas en su inserción institucional en el espacio, y contribuyendo a diversificar las miradas en torno a los niños en situación de enfermedad.

El equipo inicial fue ocupando un espacio en el Servicio de Pediatría del Hospital San Luis, en la ciudad capital de San Luis, esto implicó el acontecimiento de que haya educadores en un ámbito de la salud, práctica que no era habitual hasta entonces. Es por ello que uno de los primeros derroteros de trabajo estuvo constituido por darnos a conocer en nuestra labor pedagógica con todos los profesionales de salud pediátrica que conforman el Servicio. Un hacer en terreno se fue compartiendo con ellos, entre los cuales aprendimos a reconocernos y trabajar juntos en pos de un objetivo común: el niño – joven hospitalizado. De igual modo pronto se incorporaron al diálogo las psicólogas del servicio con quienes entablamos un trabajo colaborativo y dialógico fructífero. En nuestro caso armados con nuestros saberes y habilidades nos identificamos con una remera llena de colores y de alegría y de a poco pasamos a ser parte de la geografía local en la cual semanalmente obramos (Mariojous y otros, 2020) (4).

El sujeto en pedagogía hospitalaria

Nuestros sujetos alumnos son niños y jóvenes en edad escolar que transitan una situación de enfermedad, que están hospitalizados y que no pueden asistir a la escuela común por un tiempo determinado que varía de acuerdo al cuadro de salud que presente. Hablar de cuadro de salud, de transitar o atravesar una enfermedad no son términos que se usen azarosamente sino que encuadran el trabajo educativo en torno a los aspectos sanos del niño, de aquello que lo une a la vida, a la infancia y que, dentro de la crisis o del impacto que puede tener un diagnóstico, permi-

te mantener vitales aspectos relacionados con su proyecto de vida, con la escuela, con la socialización y con aquellos vínculos que lo unen a su naturaleza de niño.

Ellos, al interior del servicio, son niños y jóvenes de hasta catorce años, con historias de vida, situación escolar y de aprendizaje diferentes, provenientes de contextos socioeconómicos variados pero que comparten un aspecto en común: son sujetos de aprendizaje, son pacientes-alumnos en edad de escolarización obligatoria.

De allí que el trabajo con ellos y para ellos revista de importancia en relación al encuentro de dos derechos complementarios como son la salud y la educación, de cuyo abordaje interdisciplinario surgen las acciones que aporten positivamente en su desarrollo emocional, físico y educativo durante el tiempo que dure su enfermedad, su hospitalización y su tratamiento.

El motor fundamental del trabajo educativo en hospitales son los niños, cada encuentro enriquece y duplica la apuesta y el compromiso pedagógico ante ese sujeto que aprende y con el que aprendemos a enseñar en un hospital. Cada uno de los profesionales que trabajan o que, como nosotros, elegimos insertarnos con prácticas extensionistas en ámbitos de salud lo hacemos porque entendemos que aún durante una enfermedad los niños y jóvenes siguen siendo el centro y la razón de la educación. Aquí reivindicamos el concepto de inclusión al derecho a la educación de niños y niñas en situación de enfermedad. La pedagogía hospi-

talaria como parte de la modalidad del sistema educativo argentino es facilitadora de la equidad, la inclusión y el compromiso de la calidad de vida, a través de procesos educativos reales y de sentido público.

Sobre la práctica de extensión en el Servicio de Pediatría

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. Así surgió 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 algu-

nos 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 docente. En esa sala lúdica y entre todos hacíamos que el dolor, la angustia, la enfermedad y los miedos desaparecieran por un ratito.

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. Es decir adecuarnos dentro de lo posible a las necesidades de cada estudiante, e ir adaptándonos al contexto hospitalario y el ambiente en que estamos insertos como profesionales de la educación. Implicando a su vez a los acompañantes, (padres, madres, parientes y/o amigos) 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 desarro-



llando. 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. La sensación ha variado y se va consolidando la idea de un equipo abocado a la niñez. Incorporando de forma paulatina procesos de inclusión educativa e innovación para la mejora del desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas, con la intención de ir construyendo la igualdad de condiciones, debido a que damos cuenta que no todos los estudiantes necesitan los mismos apoyos y/o recursos didácticos de trabajo educativo.

El juego como motor de aprendizajes vivenciales

En la primera parte del trabajo estuvimos centrados en el campo del saber pedagógico en lo hospitalario, ello era necesario de ser revisado a la hora de conformarnos como grupo de referencia. Sin embargo, a medida que fue pasando el tiempo nos dimos cuenta que el campo temático que se pretende abordar con el proyecto podría concentrarse en el juego su importancia para aprender, conocer el mundo, socializar, elaborar situaciones y trabajar las diferentes emociones que despierta la enfermedad, los tratamientos y la hospitalización.

“Al jugar el niño es un sujeto activo y creador, para un niño “estar bien” implica poder jugar, ya que “aquello

que más entristece a un niño es la falta de un espacio lúdico, ese mundo que lo salvaguarda del impacto irreversible del tiempo, del dolor de existir y vivir una vida que se define por la finitud. En el mundo del juego todo es posible”. Juego y salud son dos conceptos íntimamente ligados en la infancia. En todo contexto el niño debe ser capaz de poder seguir jugando, ya que el “no juego”, tal como lo plantea la Dra. Regina Ofèle, es la denuncia de algo que falló o que en cierto momento está fallando y necesita de la escucha y la mirada de un otro atento que acompañe y procure vehiculizar el mismo. Sin dudas, los aspectos sanos de un niño están en su capacidad de jugar, lugar desde donde se va configurando desde el inicio de su vida, siempre contando con que alguien haya habilitado y acompañado ese proceso desde su nacimiento, pues si bien el juego es “condición necesaria para que haya niñez, no es espontáneo ni natural”, sino construido socioculturalmente en el encuentro con otro” (Skrbec y Andrusiewicz, 2015) (5).

En Argentina existen numerosas y ricas experiencias que se enmarcan en la Pedagogía Hospitalaria y que aplican el juego como herramienta pedagógica para propiciar aprendizajes significativos. Lo que deja entrever el esfuerzo y el compromiso que se asume con la niñez desde diferentes esferas en los territorios, en diversos contextos institucionales y en ámbitos profesionales particulares, los que han podido sostener de un tiempo, considerable, a esta parte la atención educativa de los niños cuya salud requiere atención especializada. Se visualiza la propuesta como una experiencia extensionista que procura atender una demanda social explícita y velar por los derechos a la

salud, a la educación y al juego de los niños y jóvenes destinatarios principales de este proyecto, en un trabajo conjunto con el personal del Hospital San Luis, a la vez que busca promover la inclusión social plena brindando herramientas de apropiación y construcción de conocimientos que les permitan en el futuro ser ciudadanos protagonistas de la vida en sociedad.

Hablar de atención lúdica y educativa con niños hospitalizados y/o en tratamiento tiende puentes entre el derecho a la salud y a la educación cuyos sujetos son pacientes-alumnos en edad de escolarización obligatoria. Y es en estos puentes donde la comunidad demanda que la Universidad con sus profesionales aporten, desde el conocimiento, la interdisciplina y el trabajo en territorio, al cumplimiento de estos derechos en un trabajo de entrecruzamiento de miradas con el equipo sanitario del Hospital.

“Abordar el rol del juego en la salud infantil implica hacerlo desde dos vertientes. En primer lugar, en relación a la preservación de la salud, es decir desde la prevención, y ello nos conducirá a extendernos sobre la importancia del juego en el desarrollo infantil. En segundo, desde el rol de la actividad lúdica cuando el niño enferma, cuando es necesario para atenuar los efectos de la alteración biológica y/o la internación sobre la vida anímica, e inclusive, aún más allá, como coadyuvante en la recuperación de la salud física y psíquica. Las experiencias que representan esta vertiente, se conectan con el juego durante una internación de mediana o alta complejidad, en una sala de espera, o en espacios lúdicos creados para el niño y su familia.” (Tallis, Jaime, 2012. 21)

El juego como actividad esencial de la vida del niño tiene un rol fundamental en su desarrollo afectivo-emocional, y el jugar cumple un papel central e irremplazable en la constitución y estructuración subjetiva. Es a través de la actividad lúdica que el niño recrea la realidad, la interpreta y la adapta a sus necesidades y deseos. El jugar es una manera de conocer el mundo, es una experiencia creadora constante y un espacio de expresión del inconsciente; permite una representación subjetiva de la realidad. Decimos que el juego expresa inconscien-

inconsciente, pero, es más. Es partícipe de la constitución del mismo, de ahí que sea tan significativo en el desarrollo psicológico. En palabras de Bruner (2008) El juego es la formación inconsciente por excelencia de la infancia. Si al jugar los niños realizan el deseo inconsciente, entonces al jugar un niño produce la posibilidad misma de que el deseo de jugar tenga lugar, y de que el juego sea formación del inconsciente como tal.

El desafío que divisamos en la actualidad, es de incorporar estrategias lúdicas a la inclusión digital y tecnológica. Es decir ir construyendo las adecuaciones respectivas a la necesidad de cada estudiante desde soportes tecnológicos como parte de los recursos didácticos. Hoy en día jugar desde la tecnología también es inclusión digital, sobre todo en tiempos de pandemia. En fin ir considerando y articulando desde las herramientas digitales, el juego, los recursos didácticos, los espacios y contenidos de trabajo pedagógico, son a corto plazo iniciativas y acciones que permitirán reforzar la inclusión, la convivencia, compartir y participar de manera activa progresando hacia la generación de igualdad de condiciones de los estudiantes.

“Hospitacuentos” Mil y un lugares para jugar

En un documento publicado por la Sociedad Argentina de Pediatría en el año 2002, especialistas de la salud infantil sostienen que (6): “El desarrollo del niño se puede ver afectado, positivamente o no, por una multiplicid

ad de factores. Además de la herencia, a medida que el niño crece, el ambiente que lo rodea pasa a tener un papel cada vez más importante. Como pediatras sabemos que no es lo mismo crecer solo, que crecer acompañado por la familia. El acompañamiento del niño va más allá de con quién vive, y se relaciona con el tipo, la frecuencia y la calidad de las interacciones con adultos significativos... Muchas pautas de crianza pueden ser exploradas, alentadas o modificadas por el pediatra. La práctica de lectura de cuentos es una de ellas”.

Centrando la mirada en objetivos estrictamente literarios, tales como: provocar placer, goce estético, conmoción y cuestionamientos en los destinatarios, y despertar en ellos el deseo de volver a leer obras literarias el equipo se asoció con el Centro de Documentación, Difusión, Investigación y Formación en Literatura Infantil y Juvenil (CEDDIFLIJ) dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL) quien ya en abril de 2015 había incursionado en la Planta de Internación Pediátrica del Hospital Policlínico Regional de San Luis, previa autorización de las autoridades pertinentes, con miras a conocer el campo de acción y desarrollar actividades que permitan mejorar la calidad de vida de niñas, niños y jóvenes que se encuentran hospitalizados. En esta oportunidad y quincenalmente se ofrecen narraciones y lecturas de obras literarias en prosa y verso, utilizando diversos lenguajes simbólicos (7).

El “Circo en miniatura”

De igual modo brindamos espectáculo de títeres asociados a un grupo denominado el Circo en miniatura en el cual emergen títeres manipulados en mesa, inspirado en el vasto universo circense. El maestro de pista lleva al público a disfrutar de los números que se presentan, en clave de humor, con personajes divertidos que se encuentran 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, límite de edades.

Desarrollos pedagógicos temáticos y aprendizajes de efemérides
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”(8).

Este 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 conduce 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 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; la semana de San Luis, la semana del Maestro y el estudiante hospitalario, el mes de los derechos del niño; las semanas patrias; la semana de la primavera y el estudiante hospitalario, la semana de la diversidad cultural; la semana de cierre del año, etc.

Nuestros desafíos en tiempos de Pandemia.

La actual situación de pandemia global por el CORONAVIRUS- COVID 19 es histórica para el mundo contemporáneo. Organización Mundial de la Salud (OMS) con fecha 11 de marzo de 2020 en Ginebra la declaró así precisamente. En este contexto, el Poder Ejecutivo Nacional por Decreto de Necesidad y Urgencia N.º 297-2020 dispuso el "aislamiento social, preventivo y obligatorio" como una medida excepcional en un contexto crítico con el fin de proteger la salud pública, debiendo permanecer en sus domicilios habituales y deberán abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y no podrán circular por rutas, vías y espacios públicos, pudiendo realizar desplazamientos mínimos e indispensables para aprovisionarse de artículos de limpieza, medicamentos y alimentos y otras medidas ya conocidas por todos con el objeto de prevenir la circulación y el contagio del virus COVID-19 y la consiguiente afectación a la salud pública y los demás derechos subjetivos derivados, tales como la vida y la integridad física de las personas.

Según Gvirtz y Palamidessi (2006) en las sociedades industriales modernas la escuela es uno de los medios para mantener la herencia cultural y las jerarquías en el acceso, la distribución y utilización del conocimiento. En este sentido, los sistemas educativos se encargan de distribuir y socializar los contenidos y conocimientos, generando un determinado reparto de bienes culturales. Claro que hoy nos encontramos con nuevos escenarios operativos que nos desafían en la cotidianeidad de la tarea de enseñar y aprender.

“El actual contexto de aislamiento ante la pandemia ha generado una situación excepcional en el sistema

view/15054

l-rol-del-payaso-de-hospital/#_edn1V

3. Convocatoria 2019 “Proyectos de extensión de interés social (PEIS) ” Título del Proyecto: La Pedagogía Hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad <http://humanas.unsl.edu.ar/index.php?page=sextproyectospeis>. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

4. Se puede consultar al respecto el trabajo titulado: Saberes y prácticas en pedagogía hospitalaria a partir de un trabajo extensionista de la universidad pública, de Virginia Mariojous, Valeria Hardoy, Marcelo Vitarelli y Mario Nicolas Wildner Sanchez, en Revista Digital TINKUY, Año 2, N°4, julio de 2020. UNSL. rdtinkuy.unsl.edu.ar

5. La importancia del juego en la hospitalización infantil. el rol del payaso de hospital. Adriana Skrbec y Valeria Andrusiewicz. Trabajo presentado en la I Jornadas Programa Juegotecas en Salud “Juego y Salud van de la mano”. 24 y 25 de Agosto 2015. Aula Magna Hospital Piñero. <http://hospisonrisas.org/index.php/la-importancia-del-juego-en-la-hospitalizacion-infantil-e>

6. Cita textual, recogida de: <http://www.sap.org.ar/index.php/contenidos/detalle/id/209V>

7. Esta acción está organizada por el Proyecto de Extensión “La pedagogía hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad” (FCH – UNSL) en modo conjunto con el Centro de Documentación, Difusión, Investigación y Formación en Literatura Infantil y Juvenil (CEDDIFLIJ - FCH – UNSL). y el Proyecto de Investigación “Los lenguajes simbólicos en la construcción de producciones estéticas” PROICO 04-01-18 (FCH – UNSL), acciones a cargo de la Mg. y Profesora Zulma Karina Fernández

8. 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.

9. Face Proyecto de Extensión de Interés Social: Pedagogía Hospitalaria san Luis <https://www.facebook.com/Pedagog%C3%ADa-Hospitalaria-SAN-LUIS-191039674958370/>

Referencias Bibliográficas

Di Piero, Emilia y Miño Chiappino, Jéssica (2020) “Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional”. En: Herrera, Susana, Gutiérrez Cham, Gerardo y Kemner, Jochen “El impacto Covid-19 en América Latina y el Caribe”, Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS), México

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2006) “El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza”. Carrera docente. Edición AIQUE. Buenos Aires.

Mariojous, Virginia, Valeria Hardoy, Marcelo Vitarelli y Mario Nicolas Wildner Sanchez (2020). Saberes y prácticas en pedagogía hospitalaria a partir de un trabajo extensionista de la universidad pública, en Revista Digital TINKUY, Año 2, N°4, julio de 2020. UNSL. rdtinkuy.unsl.edu.ar

Perez, Dora Alicia - Autor/a Lakonich, Juan José - Cecchi, Néstor Horacio -Rotstein, Andrés (2009)- El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI : Entre el debate y la acción Ciudad Autónoma de Buenos Aires Lugar IEC-CONADU Editorial/Editor.

Skrbec Adriana y Andrusiewicz Valeria (2015) La importancia del juego en la hospitalización infantil. el rol del payaso de hospital. Trabajo presentado en la I Jornadas Programa Juegotecas en Salud “Juego y Salud van de la mano”. 24

y 25 de agosto 2015. Aula Magna Hospital Piñero. http://hospisonrisas.org/index.php/la-importancia-del-juego-en-la-hospitalizacion-infantil-el-rol-del-payaso-de-hospital/#_edn1

Tallis, Jaime, comp (2012). Los trastornos del espectro autista. Mino y Dávila editores, Buenos Aires.

Vitarelli, Marcelo (2016) Comunidad y universidad desde las epistemologías del sur, Prácticas pedagógicas y socio-comunitarias en San Luis, Argentina. Revista REALIS, v.6, n. 02, Jul-Dez. 2016 – ISSN 2179-7501. Pernambuco, Brasil. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/15054>

Vitarelli, M. (2017) Pensar las prácticas pedagógicas en el sur. Editorial de autores argentinos. Buenos Aires.

Notas:

1. Los autores del artículo forman parte conjunta de dos grupos de trabajo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Por una parte, son extensionistas sociales en el grupo denominado Educación, salud y juego como derechos del niño hospitalizado” y por el otro son investigadores en el equipo denominado “Prácticas complejas del conocimiento y su impacto en el campo educativo. Contactos: virginiamariojous@gmail.com
marcelo.vitarelli@gmail.com
speluaga@unsl.edu.ar
nicolaswildnersanchez@gmail.com

2. Al respecto podemos citar los desarrollos de Vitarelli, 2016, Comunidad y universidad desde las epistemologías del sur, Prácticas pedagógicas y socio-comunitarias en San Luis, Argentina. Revista REALIS, v.6, n. 02, Jul-Dez. 2016 – ISSN 2179-7501. Pernambuco, Brasil. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/>

view/15054

l-rol-del-payaso-de-hospital/#_edn1V

3. Convocatoria 2019 “Proyectos de extensión de interés social (PEIS) ” Título del Proyecto: La Pedagogía Hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad <http://humanas.unsl.edu.ar/index.php?page=sextproyectospeis>. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

4. Se puede consultar al respecto el trabajo titulado: Saberes y prácticas en pedagogía hospitalaria a partir de un trabajo extensionista de la universidad pública, de Virginia Mariojous, Valeria Hardoy, Marcelo Vitarelli y Mario Nicolas Wildner Sanchez, en Revista Digital TINKUY, Año 2, N°4, julio de 2020. UNSL. rdtinkuy.unsl.edu.ar

5. La importancia del juego en la hospitalización infantil. el rol del payaso de hospital. Adriana Skrbec y Valeria Andrusiewicz. Trabajo presentado en la I Jornadas Programa Juegotecas en Salud “Juego y Salud van de la mano”. 24 y 25 de Agosto 2015. Aula Magna Hospital Piñero. <http://hospisonrisas.org/index.php/la-importancia-del-juego-en-la-hospitalizacion-infantil-e>

6. Cita textual, recogida de: <http://www.sap.org.ar/index.php/contenidos/detalle/id/209V>

7. Esta acción está organizada por el Proyecto de Extensión “La pedagogía hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad” (FCH – UNSL) en modo conjunto con el Centro de Documentación, Difusión, Investigación y Formación en Literatura Infantil y Juvenil (CEDDIFLIJ - FCH – UNSL). y el Proyecto de Investigación “Los lenguajes simbólicos en la construcción de producciones estéticas” PROICO 04-01-18 (FCH – UNSL), acciones a cargo de la Mg. y Profesora Zulma Karina Fernández

8. 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.

9. Face Proyecto de Extensión de Interés Social: Pedagogía Hospitalaria san Luis <https://www.facebook.com/Pedagog%C3%ADa-Hospitalaria-SAN-LUIS-191039674958370/>



PENSANDO COMO SUPERVISOR en tiempos de virtualidad

Thinking as a supervisor in times of virtuality

Raquel Susana Sandrone (1)

Resumen:

El momento sin precedentes que estamos atravesando pone en reconsideración todos nuestros hábitos y costumbres. Debemos adaptarnos a las circunstancias que el estado de pandemia nos delimita.

Desde el rol de supervisor de zona escolar y a través de la metodología grupo focal, se habilitan algunas construcciones surgidas en busca de la calidad educativa.

Palabras clave:

calidad educativa; virtualidad; rol directivo

Summary

The unprecedented moment we are going through reconsiders all our habits and customs. We must adapt to the circumstances that the pandemic state delimits for us.

From the role of school zone supervisor and through the focus group methodology, some constructions emerged in search of educational quality are enabled.

Keywords:

educational quality; virtuality; management role

Introducción

En el tránsito de la cuarta revolución industrial, la cual, nos está cambiando la forma en que nos comunicamos, como establecemos las relaciones personales, familiares, sociales y laborales; y que los procesos simbólicos son una parte esencial de las fuerzas productivas de la sociedad, convirtiéndola en sociedad del conocimiento, algo inesperado nos está sucediendo, una pandemia a nivel mundial nos puso a todos en cuarentena. Hoy, más que nunca, se reivindica el valor del cambio y la adaptabilidad.

Desarrollo

Según Brunner (2000), estamos frente a la cuarta Revolución Educativa, la cual implica innovar los sistemas y producir cambios profundos en las estructuras organizacionales. El foco debe ser el aprendizaje y la innovación debe respetar las particularidades de cada contexto, involucrando a sus propios actores. En este escenario, las metas de la educación traspasan a una nueva mirada sistémica e interconectada, dándole sentido diferente a LA CALIDAD EDUCATIVA que tanto buscamos. En la situación de aislamiento, encontramos la oportunidad de cambio profundo y necesario de la estructura organizacional. Hemos mutado la forma de hacer escuela. Hoy montamos un sistema educativo desde la virtualidad y al interior de cada uno de nuestros hogares.

Entonces, para definir CALIDAD EDUCATIVA en tiempos de comple-

jidad y de aislamiento obligatorio, es necesario saber que no es posi-

ble conocer la totalidad de las condiciones del sistema, por lo que se debe actuar reconociendo los emergentes que van surgiendo en cada particularidad del sistema y para ello es imprescindible contar con herramientas variadas que permitan la flexibilidad y retroalimentación. Desde este posicionamiento, Aguerrondo sostiene:

...educación de calidad...será una que se adapte a una cultura más variada y menos lexicográfica, más icónica y menos focalizada, una que conduzca a quienes aprenden por el sendero de “aprender a aprender” superando la situación actual en que esto es una consigna sin expresión real. Una que pueda separar el “ruido” de los mensajes de lo que realmente constituye conocimiento, dar criterios, enseñar a pensar, construir pensamiento simbólico. (Aguerrondo,2010)

Por otro lado, Philippe Meirieu (2013) señala que la pedagogía y la democracia forman a los ciudadanos para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas. Para ello la calidad educativa se vale de tres imperativos pedagógicos fundamentales: enseñar a postergar, a simbolizar y a cooperar.

Estos autores que, a manera prospectiva, marcaron características indispensables para dar respuesta a los nuevos requerimientos escolares. Es así como, la necesidad de partir de un nuevo modo de pensar, el pensamiento complejo, que propugna un conocimiento: que se crea y recrea en el caminar; que identifica que la certidumbre generalizada no existe; que potencia la dialógica, la recursividad; que es articulador y multidimensional; que promueve como meta un saber que no se termina y que trasciende las disciplinas; que religa, entrelaza o conecta polos considerados antagónicos y activa el pensar por medio de macroconceptos capaces de migrar de un área de conocimiento a otra, emergiendo nuevos, con otros términos, contextualizados.

Por lo tanto, una educación desde la perspectiva compleja tiene que ser pertinente desde una visión planetaria, lo que se manifestaría en una propuesta para la comprensión y edificación del

fenómeno educativo como algo más humano, multidimensional, integrador, intercultural, transdisciplinario, reconocedor del error, la incertidumbre y la diversidad y de un conocimiento apto para el abordaje de problemas, para la formación de un ciudadano involucrado con las necesidades de su entorno desde un ejercicio de transformación permanente y a lo largo de toda su vida, en fin: “El método como actividad pensante y consciente (...) La forma de pensar compleja que se prolonga en forma de actuar compleja” (Morin, 1984).

Se hace necesario pensar en una comunidad que aprende desde el desarrollo de capacidades que posibiliten la autonomía, la responsabilidad y el respeto por lo diverso, un sistema que aprenda a complementarse desde la subjetividad que caracteriza a cada uno y favorezca al bienestar común en una sociedad que se autorregule y se autoconstruya socialmente según las condiciones y las circunstancias que se presenten.

En síntesis, la CALIDAD EDUCATIVA, desde esta perspectiva, se traduce en las posibilidades de todos y cada uno de los actores educativos. El saber transmutar, innovar, flexibilizar, adaptarse, autorregularse, complementarse, ser parte de, involucrarse responsablemente es necesario para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Como Inspector Técnico de una Zona Escolar me pregunto cómo innovar desde el rol que desempeño, cómo provocar el cambio educativo en todas las instituciones

escolares de la jurisdicción, cómo elevar la calidad educativa de la zona escolar y hoy más que nunca, cómo garantizo el acompañamiento a los directivos en estos tiempos en donde cambió el formato de las escuelas.

La reflexión me permite potenciar el desarrollo de las capacidades de gestión y conducción institucional con todos los directivos de la zona y me pregunto, ¿cuáles son las capacidades directivas que hay que desarrollar en tiempos de complejidad y aislamiento? ¿Cuál es el rol directivo en estos tiempos? ¿Cómo se planifica la organización de los espacios y tiempos en la virtualidad? ¿Cómo se habilita la palabra de cada uno a la distancia? ¿Cómo se acompañan los procesos de enseñanza no presencial? ¿Cómo se realizar el monitoreo y el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo ir historizando los procesos que se desarrollan en cada situación escuela? Es decir, el manejo de la agenda del director en tiempo de virtualidad para habilitar una mirada crítica reflexiva de la propia práctica. Para poder dar respuesta a esta nueva modalidad de trabajo online de todas las escuelas, utilizo como metodología de investigación el grupo focal. Entre las conclusiones arribadas se puede extraer: La gestión directiva es fundamental para que la escuela en la virtualidad sea efectiva. Debe poner en consideración cómo van a llevarse a cabo todas las futuras acciones ya que la cotidianidad del quehacer educativo ha cambiado.

En esta nueva forma de hacer escuela los horarios se distienden, estamos presentes todo el tiempo. Hay necesidad de organizarnos y no saturar de información. Tenemos que coordinar y dar valor al tiempo profesional y al tiempo personal, acordar horarios para interactuar.

Se hace necesario apuntar las dudas y lo que queremos compartir para hacerlo solo en el horario convenido. Otra posibilidad es armar una agenda del director en el espacio virtual que nos permita marcar el nuevo ritmo de nuestras propias vidas, estamos trabajando en una manera diferente.

En la Zona ya trabajamos conceptos valiosos

para hacer frente a estas nuevas circunstancias, entre ellos, la autonomía, autoaprendizaje, la metacognición, el trabajo colaborativo, desarrollo de capacidades, evaluación integral.

Prestar especial atención a las actividades que los docentes planifican, puesto que ellas llegan a través de los padres. Es necesario insistir en el contacto a través de videos o tutoriales que permitan al docente realizar las intervenciones necesarias según el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Los grupos de WhatsApp resultaron más efectivos para dialogar y llegar a consensos significativos, tan necesarios en estos momentos. La aplicación Zoom resultó mejor para abordar temáticas de carácter social.

Los directivos tienen que acompañar a los docentes en la elaboración de listas de cotejos o rúbricas que hagan posible el seguimiento del proceso de aprendizaje que va llevando a cabo cada estudiante. Sería interesante entonces, realizar registros narrativos de docentes y directivos para avanzar en la construcción de la memoria pedagógica a los fines de elaborar nuevos conocimientos pedagógicos.

Conclusión

De lo arriba señalado, se afirma que son marcas del cambio educativo que hemos puesto en marcha en tan pocos días. Sus indicadores son:

1. Autorregulación. La escuela ha mutado y el equipo docente de la zona, construye la manera de avanzar en la construcción de herramientas que permita la mejora de

los aprendizajes

2. Flexibilidad. Cada niño, cada circunstancia, cada escuela, cada familia, es una realidad diversa desde dónde enseñar y aprender. La flexibilidad de los medios de reconstrucción del conocimiento que van desde cuadernillos, fotocopias, grupos de WhatsApp, mensajes de textos, videoconferencias, tutoriales enviados por mail, audios, filmaciones, dan viabilidad a la escuela de hoy.

3. Desarrollo de capacidades. Es solo desde el desarrollo de las capacidades de los estudiantes que podemos llegar a evaluar sus procesos de aprendizaje

Para innovar, según Aguerro y Vaillant (2015), se necesita desarrollar una nueva tecnología educativa y una nueva didáctica. Hoy hemos redefinido la educación por necesidad y con la convicción de que son nuestras prácticas las que permiten avanzar en la calidad educativa. Esto habilita el seguir pensando hacia dónde y cómo evolucionar como enseñantes.

Referencias bibliográficas.

Aguerrondo I. y Vaillant D. (2015) El aprendizaje bajo la lupa. Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. UNICEF

Aguerrondo, I. (2010), Enseñar y aprender en el siglo XXI, ponencia presentada en el Seminario “Desafíos para la Educación-Una mirada a diez años”, Universidad Católica de Uruguay, Montevideo.

Birgin, A. (2013) Entrevista a Philippe Meirieu. Revista del IICE, [S.l.], n. 30.

Brunner, J. J. (2000), Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información, Documentos N°16, PREAL. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

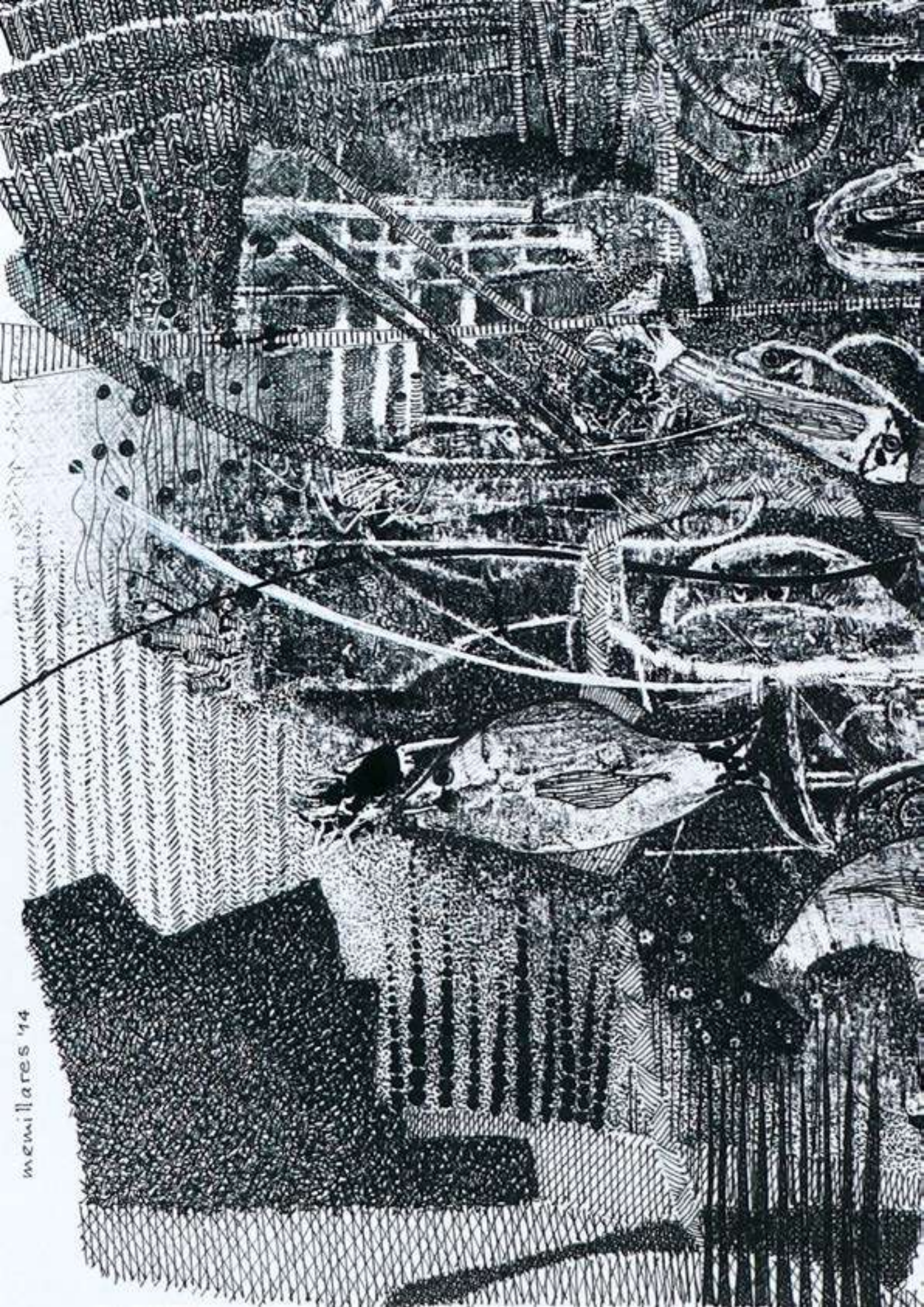
Morin, E. (1984). Ciencia con consciencia. Anthropos, Barcelona, España.

UNESCO (2015) La Educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. <http://revistas-cientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141/103>.

Notas:

1. Especialista en Gestión Directiva. Especialista en Política Socioeducativa. Especialista en Matemática para primer ciclo. Licenciada en Educación General Básica. Doctoranda en Educación en la Universidad Católica de Córdoba. Inspectora Técnica en la Zona Escolar 2350, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Argentina. rasandrone67@gmail.com

mewillares '14



CARTOGRAFÍAS NORMATIVAS de la Formación Docente Argentina (1999-2015). Resemantizando sentidos políticos en tiempos de esperanza

Normative cartographies of the Argentine Teacher Education Level (1999-2015). Reshaping political views in times of hope

Aguirre, Jonathan (1)

Boxer, Matías (2)

Resumen: La coyuntura política, social y económica actual incide significativamente no solo en cuestiones estructurales del sistema educativo argentino y del subnivel de la formación docente, sino que influye en las dimensiones culturales y pedagógicas que en los cotidianos educativos se despliegan. En este contexto, consideramos que se vuelve nodal visitar las políticas, las normativas y la propia legislación que forjaron, en los primeros años del nuevo milenio el campo la formación de maestros y profesores en nuestro país. Volveremos críticamente sobre ellos para resemanzarlos y asumir una mirada prospectiva hacia el futuro que brinde esperanza en medio de la crisis actual. En este artículo, por tanto, habitaremos brevemente las modificaciones y apuestas políticas acontecidas en el cambio de siglo y describiremos las potencialidades y tensiones que asumió la implementación de Ley de Educación Nacional, la Ley de Financiamiento Educativo y la consecuente creación del Instituto Nacional de Formación Docente, entendiéndose que éstas disposiciones y los proyectos que en su interior se desplegaron, fueron las últimas políticas en materia de formación docente que brindaron al ámbito formador condiciones de posibilidad para su enriquecimiento y mejora. Asumimos, en definitiva, el desafío de explorar críticamente el esqueleto legal y normativo del subsistema formador de docentes hasta el año 2015 para resemanzarlos en tiempos de esperanza y de cambios.

Palabras clave: educación superior; formación docente; marco normativo; políticas educativas

Summary: Not only does the political, social, and economic conjuncture play a significant role in structural issues of the Argentine education system and its teacher education subset, but it also has influence over the cultural and pedagogical dimensions deployed in educational environments. We consider, within this context, imperative to revisit the policies, regulations, and legislation that forged, in the first years of the new millennium, the field of teacher education in our country. We will critically look back to reprofile them and to assume a positive outlook for the future, so as to raise hope amidst a critical present. In this paper, therefore, we will try to briefly inhabit the modifications and political bets made in the turn of the century, and we will describe the potentialities of and the tensions generated by the enactment of the National Education Law, Educational Financing Law and the subsequent creation of the National Institution for Teacher Education, with the understanding that these measures, and the projects launched within them, were the last policies concerned with the field of teacher education that presented real possibilities for its improvement and growth. In short, we tackle the challenge of exploring critically the legal and regulatory backbones in the teacher education system up to the year 2015 with the purpose of reshaping them in times of hope and change.

Keywords: higher education; teacher education; regulatory framework, educational policies

Recepción: 12/10/2019

Evaluación 1: 18/10/2019

Evaluación 2: 14/04/2020

Publicación: 01/07/2020

Introducción

Entendemos que las políticas públicas deben ser estudiadas e interpretadas desde dos sentidos diversos pero íntimamente relacionados. Uno de ellos implica concebir a las políticas desde las relaciones estructuradas en las que la autoridad pública del Estado asume la rectoría o gobierno, define los principios y criterios de coordinación, mecanismos, normativas y plantea una planificación de desarrollo (Davini, 2015). El otro sentido, hace referencia a las políticas en cuanto a las formas de regulación de instituciones y grupos que construyen y alinean un modo de ver, producen prácticas sociales y generan una identidad. En este sentido, asignan y reasignan el significado que los sujetos otorgan a los asuntos sociales (Davini, 2015).

Por tanto, el primer sentido refiere a la noción clásica de las políticas públicas en cuanto a la capacidad del Estado para establecer normas, planificar, y programar, así como para monitorear el desarrollo del subsistema. Es de suma importancia para el campo de la formación docente en cuanto recurso estratégico para el desarrollo de la educación del país. En lo que refiere al segundo sentido, se hace mención a los mecanismos formales e informales por los cuales se modelan los comportamientos institucionales desde el mismo plano subjetivo y cultural. En otras palabras, "se generan modos de percibir y actuar en la organización y estrategias de inter-

cambios de los distintos niveles de actores y de agentes" (Davini, 2015, p. 61). Ambos niveles de política y gestión del desarrollo del subsistema están directa e indirectamente presentes en el campo de la formación docente desde sus orígenes a la actualidad, pero con consecuencias prácticas y hegemónicas diferenciales en la determinación de la trayectoria y situación actual de la educación superior no universitaria.

En tiempos donde urge la apuesta por una esperanza activa (Freire, 2008) en el campo de la formación docente argentina gracias a los nuevos cambios políticos a nivel nacional y jurisdiccional, consideramos que es necesario visitar las políticas, los documentos y las normativas que forjaron en las últimas décadas el campo la formación de maestros y profesores en nuestro país con el objetivo de volver críticamente sobre ellos para resmantizarlos y asumir una mirada prospectiva hacia el futuro que brinde esperanza en medio del presente contestado.

En el presente artículo recuperaremos las disposiciones normativas, legales y políticas que se sucedieron en la coyuntura epocal de finales del siglo XX y la primera década del XXI. El recorte temporal se debe en primer lugar al período indagado en nuestra investigación doctoral referida al proyecto Puntos de Desarrollo (Aguirre, 2017; Porta y Aguirre, 2017). El mismo fue parte integral del Programa Nacional de Formación Docente (PNFD) acontecido bajo la dirección de la Dra. Edith Litwin entre los años 1999-2001. Y en segundo lugar es menester habitar las políticas y legislación a partir del año 2003 porque a nuestro criterio, y a diferencia de las reformas acontecidas durante el menemismo, tendieron a recuperar el sentido público de la educación y de la formación docente en tanto derecho inalienable del Estado. No sin tensiones ni controversias, durante la primera década del nuevo milenio se desplegaron una serie de leyes y resoluciones que intentaron enriquecer y mejorar la formación de maestros y profesores en el territorio argentino. El debate continúa sobre el alcance de dichas medidas y los cambios estructurales que éstas lograron o no en el seno del subsistema

formador. Pero si deseamos reposicionar la mirada y la perspectiva desde la cual pensar el futuro, consideramos que resemantizar dichos proyectos podría ser una llave que permita el despojo de miradas mercantilistas, neoliberales, tecnocráticas y desprofesionalizantes que en la actualidad intentan seguir imponiéndose en la formación.

Respecto a la estructura interna del trabajo el mismo está cimentado en dos apartados centrales. El primero de ellos recorre brevemente las modificaciones, continuidades y resistencias que se sucedieron en los años 2000 y 2002. Luego nos centramos en analizar el marco normativo, legislativo y político inaugurado a partir del año 2003 con el cambio de gobierno nacional. Concluiremos recuperando lo mencionado anteriormente, contrastándolo con algunos datos de la actualidad y, finalmente, plantearemos algunas líneas de investigación futura que ayuden a abonar la esperanza en el campo de la formación docente argentina.

Modificaciones incipientes en la formación docente. Proyectos en una coyuntura de crisis (1999-2001).

En la particular coyuntura epocal entre los años 1991 y 1998 se despliega un proceso de transformación educativa particular el cual se inscribió en el marco de un horizonte mucho más abarcativo de reforma organizacional del Estado. Dicha reforma estuvo signada por la "descentralización, privatización

y desregulación de los servicios sociales, encontrando vasos comunicantes con los procesos de reforma que se implementaron en casi todos los países de América Latina" (Porta y Aguirre, 2017:6).

Particularmente, en Argentina, el neoliberalismo fue cimentando la idea de construir un Estado mínimo bajo la garantía de asegurar que dicho Estado asumiría una eficiencia que al momento no se evidenciaba. En este contexto, durante los dos periodos presidenciales de Carlos Menem (1989-1999) se llevó a cabo "una reforma de carácter fundacional tendiendo a expandir el sistema educativo sobre nuevas bases. La autodenominada "transformación educativa" buscó así establecer criterios de gestión en el funcionamiento del sistema basados en los principios de autonomía, responsabilidad individual, reducción de los gastos estatales y evaluación de la calidad" (Porta y Aguirre, 2017:6).

Dicha reforma, con diversos alcances y traducciones en el territorio, redefinió la tarea docente del Estado, delegó la responsabilidad presupuestaria a las jurisdicciones a la vez que recentralizó los dispositivos de control y gestión en manos de la autoridad nacional. Las modificaciones mencionadas, exacerbaban las diferencias entre las jurisdicciones, "la fragmentación y el debilitamiento de las instituciones educativas, deslegitimaron el saber de los docentes frente al de los expertos y posicionaron a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos" (Feldfeber y Ghuz, 2011: 343).

En este marco, y a pesar de ciertas continuidades en política económica y social desde la Dirección Nacional de Educación Superior se intentaron realizar cambios normativos que fueron propuestos desde Programa Nacional de Formación Docente en plena atmósfera política, social y económica crítica del gobierno de la Alianza (1999-2001).

El marco institucional desde el cual se aspiró a introducir algunos cambios normativos estuvo caracterizado por una extrema debilidad y absoluta desconfianza. Es de destacar que si bien, en

los inicios de la nueva gestión se buscó, por parte de algunos actores involucrados, contener el proceso de acreditación, revisar la oferta de Postítulos y actualizar la normativa en investigación, autonomía y extensión en los institutos (Informe de Gestión, 2000-2001 MCyE), otros actores tendieron a continuar las líneas económico-políticas de la gestión anterior atendiendo contra la mejora y el fortalecimiento del sector formador.

A los efectos de caracterizar dichos cambios que se intentaron implementar nos valemos de fuentes propias del Ministerio de Educación de la Nación, del informe de gestión realizado en el año 2001 emanado del Programa Nacional de Formación Docente y de diversos documentos oficiales aportados por los entrevistados.

En lo que respecta a la oferta de Postítulos y de formación continua, podemos distinguir dos grandes programas que han intentado fortalecer la formación docente del país. Por un lado el Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación desde el cual se desprendía el proyecto FordeCap (Fortalecimiento Profesional de Capacitadores) y el ya mencionado Programa Nacional de Formación Docente.

El FordeCap era una línea de acción del Proyecto de Capacitación que se enmarcaba en el proceso de redireccionamiento de la Red Federal de Formación Docente Continua. Este proceso procuraba atender de manera articulada dos cuestiones centrales: los problemas educativos que se considera-

ban prioritarios en cada jurisdicción y las necesidades y solicitudes de los equipos docentes, garantizando en ambos casos la calidad y la cobertura de las acciones de capacitación. Para atender dichos núcleos problemáticos, el proyecto se estructuró a partir de una línea destinada a la didáctica y la problemática curricular de las diversas áreas curriculares y otra que se posicionaba en las estrategias de capacitación docente. Si bien del programa no emanaron modificaciones sustanciales en la normativa del sector, el mismo implicó una apuesta al mejoramiento de la capacitación de formadores y un intento por fortalecer a los profesionales de la educación en un contexto de absoluta debilidad institucional (Ministerio de Educación de la Nación, 2000)

Distinto fue el caso del Programa Nacional de Formación Docente coordinado por Edith Litwin. Desde dicho programa y con el propósito de fortalecer las actividades desarrolladas por los ISFD y a partir de la demanda de las instituciones y las autoridades del Nivel Superior, se elaboró un anteproyecto de creación de Postítulos de formación docente. Dicho anteproyecto fue discutido y elaborado junto a las jurisdicciones. La propuesta se cimentó en "espacios que brindaban herramientas para el diseño, la implementación, el monitoreo y el análisis crítico de proyectos, informes y resultados de investigación en relación con el campo de la educación, con el propósito de mejorar sustantivamente las prácticas de enseñanza" (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE). El programa brindó dos Postítulos de actualización, formación y especialización en distintas modalidades. Los mismos, constituyeron "parte de una propuesta académica de formación posterior a la formación inicial, a cargo de los Institutos de Formación Docente y podrían articularse gradualmente con el posgrado universitario" (Resolución N°151/00). Dichos Postítulos fueron en "Investigación Educativa a Distancia" articulado con la Universidad de Córdoba; el postítulo en "Animación Socio-Institucional", articulado con la Universidad de Salta y profesores de distintas universidades naciona-

les. Los Postúlos de Directivos e instituciones, de Didáctica General y Disciplinar, y el de Formador de Docentes fueron diseñados pero no fueron implementados (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE).

El aporte que ha significado para la educación superior el anteproyecto sobre Postúlos presentado por el Programa Nacional de Formación Docente y su materialización en la Resolución N°151/00 del CFCyE fue, principalmente, dar impulso a la modificación del artículo 39° de la Ley de Educación Superior que permite la realización de los posgrados para egresados de las carreras de formación docente terciarias no universitarias. Este punto es fundante debido a que, muchas profesionales han podido graduarse en instancias de posgrado debido a que se modificó el artículo precedente. Otro de los aportes que brindó la normativa sobre Postúlos presentada fue la posibilidad de que muchos ISFD tengan personal con estudios de posgrado. Esto permitía que la acreditación de carreras y de instituciones se cumpliera evitando el cierre o la suspensión de las mismas.

En relación al sistema de acreditación, se intentó suspender momentáneamente el proceso hasta tanto las jurisdicciones y las instituciones estuvieran en condiciones mínimas de poder realizarlas. Así, mediante uno de los decretos emitidos en la época por parte del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se pretendió contener la situación de debilidad de los institutos y brindarles condiciones de fortalecimiento.

En dicho decreto se expresaba concretamente: "Modifíquese el Decreto N° 1276/96, a fin de prorrogar los plazos establecidos para que las jurisdicciones culminen con los procesos de acreditación y adaptación a la normativa vigente y garantizar a los alumnos la validez nacional de sus estudios" (Purta y Aguirre, 2017: 8; Decreto N°3/2000, MCE). Eso implicaba otorgarle mayor tiempo a las instituciones para adecuarse a la reglamentación y al mismo tiempo poder generar junto a ellas nuevas propuestas de evaluación modificando el paradigma existente en décadas anteriores en donde la evaluación era sinónimo de acreditación y cierre de carreras y de instituciones (3). Asimismo, se derogó la Resolución N° 83/98 (CFCyE) que establecía ciertas disposiciones para la conformación y el funcionamiento de las unidades de evaluación de la Red Federal de Formación Docente Continua. Esta modificación fundada en la posibilidad de modificar el paradigma de evaluación mediante el establecimiento del subproyecto "Autoevaluación Institucional" del PNFD (Informe de Gestión 2000-2001, MCyE)

Por último, desde la Dirección Nacional de Educación Superior y por Resolución N°116/99 (CFCyE) se acordó la implementación de la función de investigación en los ISFD que "procura ser una actividad orientada al mejoramiento de los diferentes niveles, ciclos y modalidades del sistema en lo que respecta a la producción de conocimientos sobre la práctica educativa tanto en el interior del instituto como en las escuelas y universidades" (Informe de Gestión 2000-2001, MCyE).

Como vimos en este segmento muchas de las normativas emanadas de la Dirección Nacional de Educación Superior fueron intentos de contener una situación educativa y formadora en extrema debilidad institucional y política. De todas formas, distinguimos distinguir algunas resoluciones que significaron un marcado aporte al sector teniendo en cuenta el contexto de implementación y ejecución de las mismas. Distinto será el momento histórico a partir del año 2003, pero no podíamos obviar en una tesis sobre políticas públicas en formación docente lo

acontecido en materia normativa en los años contenidos en el bienio 1999-2001. Período en el cual se desarrolló el proyecto objeto de nuestra investigación.

La inauguración de un escenario político alternativo. Las políticas públicas de educación docente en contexto.

Políticas para la Formación y Desarrollo Profesional Docente y Plan Nacional de Formación Docente 2004-2007

Tanto la Educación Superior del nivel terciario como la formación docente tuvieron un lugar protagónico desde las políticas implementadas a partir del año 2003 por parte del gobierno nacional y su ministerio educativo.

Para el año 2002 la educación terciaria se componía de 1920 unidades distribuidas en todo el país (4) y paralelamente se contaba con 1171 instituciones registradas en la Red Federal de Formación Docente Continua que ofrecían capacitación. Allí se podían advertir "instituciones que ofrecían carreras de formación exclusivamente docente o exclusivamente técnica, o ambas, además de las instituciones que ofrecían solo formación permanente tales como asociaciones profesionales, ONGs y sindicatos, entre otras" (Resolución CFCyE N° 223/04). Por otra parte, las universidades "también ofrecían carreras de grado que forman docentes, cuyos títulos habilitaban para el desempeño profesional. Se trataba entonces, de un escenario sumamente heterogéneo y fragmentado. Luego de una década de gestión descentrali-

zada de servicios educativos, existían situaciones muy diferentes en las provincias, así como al interior de cada jurisdicción" (Resolución CFCyE N° 223/04).

El documento "Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente" presenta, al inicio, la política para la actualmente llamada educación superior terciaria, en el marco del desarrollo general de la Educación Superior. Luego fija los lineamientos de la política para la formación docente para el ciclo 2004-2007 y finalmente, formula las políticas para el desarrollo profesional docente para el mismo período. Es interesante destacar que este documento surge en el marco del diálogo y consulta con las jurisdicciones provinciales (Resolución de CFCyE N°223/04)

En lo que refiere a la educación superior del nivel terciario, lo primero que planteaba el documento es su vinculación con los contextos territoriales e institucionales regionales y locales. El Ministerio Nacional y las provincias se comprometían a establecer acciones que favorecerían el contacto cotidiano con instituciones de otros niveles del sistema educativo, esto es, escuelas secundarias / polimodal, con las Universidades y con la formación profesional y de adultos. En segundo lugar, planteaba una formación superior no universitaria ligada a las políticas de juventud, en donde se diera respuestas a las búsquedas laborales, culturales y sociales de los jóvenes. Por último, la educativa analizada planteaba la democratización del ingreso a la educación/formación continua. El estado retoma la obligación de sostener la capacitación gratuita. Así los docentes no deberían utilizar parte de sus ingresos laborales en su formación de postítulo.

Las políticas de formación docente que planteaba dicha normativa "tomaba a la formación de profesores como objetivo central para el sistema educativo" (Resolución de CFCyE N°223/04). Desde este posicionamiento es que se proyectaba para el año 2004 el Plan Nacional de Formación Docente (2004-2007) que involucró a la educación superior de manera integral, dada la imbricación entre actores e instituciones, y los efectos que las iniciativas adoptadas para cada

sector puedan incidir en el conjunto del subsistema.

El Plan se estructuró en dos niveles de intervención a través de los cuales se desarrollaron estrategias y líneas de acción específicas. El primer nivel involucró "el desarrollo de acciones del Plan Nacional para la Formación Docente y abarcó al conjunto del sistema formador en sus aspectos estructurales". El segundo nivel contempló "el Programa de Renovación Pedagógica en Institutos de Formación Docente, que concentró sus acciones en 200 institutos, desarrollando un programa de trabajo de corte institucional y de alta intensidad en un número acotado de institutos" (Resolución de CFCyE N°223/04). En lo que respecta a los procesos de acreditación de los institutos, fue necesario "efectuar una revisión de la política implementada y generar nuevas alternativas de acreditación para las instituciones del Nivel Superior". En el año 2003, "sobre los 1195 ISFD, el 53% había completado su primera etapa de acreditación, mientras que solo el 2% obtuvo dictámenes de no acreditación y el 45% no ha completado aún el proceso" (Resolución N°223/04 de CFCyE: 13). Esta situación, respondía a una amplia variedad de situaciones provinciales en las que podían observarse desde casos en los que el proceso de acreditación ha sido completado en la totalidad por parte de los ISFD hasta aquellos que el proceso solo se ha iniciado formalmente.

Por su parte el Programa de Renovación Pedagógica, cimentó su labor en los institutos y vertebró sus acciones en los procesos de formación, desplegando acciones

concretas tanto para los profesores como para los alumnos. El programa previó también la instalación y actualización de equipamiento, materiales y recursos en los ISFD. "Involucró inicialmente a 200 institutos seleccionados por las provincias que encabezarían iniciativas que involucrarían progresivamente a otras instituciones. Las líneas de acción de dicho programa abordaron tres aspectos fundamentales de la formación, la perspectiva curricular, el desarrollo institucional y los sujetos de la formación (5) (Purta y Aguirre, 2017: 11-12)

No es nuestra intención describir exhaustivamente el Programa de Renovación Pedagógica, pero nos parece sustancial señalar dos aspectos importantes. La primera cuestión que emerge como potencia del programa es su premura por intentar fortalecer, tras la experiencia de los Polos de Desarrollo, a las instituciones tercerías de formación docente tanto en lo que respecta a la organización general como a la cuestión curricular en particular. El segundo aspecto a mencionar es que Renovación Pedagógica colocó a los sujetos de la formación en el centro de sus preocupaciones y acciones. Esto se evidenció en "la estimulación de propuestas de posgrados, seminarios de formación, promoción de pasantías y el plan de becas "Elegir la Docencia" atendiendo a la necesidad de fortalecer la formación inicial y jerarquizar la carrera docente" (Purta y Aguirre, 2017: 12). Si bien sus resultados fueron débiles, es interesante destacar el programa porque implicó volver a apostar por los institutos de formación y proponer líneas alternativas de mejora y acompañamiento.

Una comisión federal que centró su mirada en la formación docente inicial y continua del país. Diagnóstico y balance del sector formador para el año 2005

Mediante la Resolución CFCyE N° 241/05 se creó la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, cuyo objetivo era el de proponer al CFCyE orientaciones para la generación de un espacio institucional específico, con misiones, funciones, y estrategias tendientes a consolidar una política federal para la formación docente

inicial y continua (Resolución del CFCyE N° 241/05).

A los fines de elaborar un diagnóstico sobre la formación docente y sus instituciones para el año 2005, la Comisión recuperó no solo diversos documentos e indagaciones anteriores que realizó el ministerio, sino que puso su mirada en el "Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la Formación Docente, Investigación y Capacitación de la Argentina" (6). También, a los fines de profundizar el diagnóstico, la Comisión consultó a los ISFD, a las Universidades, a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y al Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC).

Lo que nos interesa de la labor de la Comisión a la luz de nuestra investigación es el diagnóstico que realizó y las sugerencias que propuso en base al mismo, ya que a nuestro criterio, cimentó las políticas de formación docente que se suscitaron a partir del año 2007 en el territorio nacional y provincial.

La Comisión observó en primer lugar una marcada fragmentación y segmentación de la oferta de formación y sus instituciones. Esto se debía en parte a la desarticulación existente entre los dos contextos institucionales en donde se imparte formación docente, por un lado las universidades, y por el otro los ISFD. Asimismo los ISFD alcanzaron la cantidad de 1170 para el año 2005 distribuidos en diversas ciudades capitalinas y del interior. En cuanto a las características institucionales y organizacionales también se observó una importante variación entre ellos y al interior de cada uno.

Específicamente sobre la educación/formación permanente, al creación de la Red Federal de Formación Docente Continua, significó la institucionalización paulatina y constante de las propuestas formativas, pero "al mismo tiempo se vivió un fuerte proceso de crecimiento de la oferta de la capacitación privada que acentuó la fragmentación del sistema en la medida que la capacidad de las jurisdicciones para regular la oferta fue sumamente dispar" (Informe de la Comisión, Resolución CFCyE N°251/05)

Otro punto que identificó la Comisión fue la marcada debilidad en su reglamentación y significativos vacíos de normativa en las jurisdicciones. Dicha debilidad y vacíos normativos llevaron a estipular disposiciones y decretos dirigidos a resolver problemas concretos que, hasta el momento, la legislación no subsanaba completamente. Esta debilidad se produjo, en parte, por la descentralización vivida en los años 90 y por el proceso de acreditación, el cual quedaba en manos de las cabeceras provinciales de la RFFDC. En este contexto, las acciones de educación continua se encontraban regidas por un conglomerado de disposiciones y resoluciones que, al no conformar un todo coherente y ordenado, obturaban por momentos el control del subsistema, y limitaban las posibilidades de sostener acciones de monitoreo público.

La comisión también resaltó dos cuestiones importantes. La primera de ellas fue "el escaso desarrollo de planificación y de sistemas de información para la toma de decisiones en las instituciones formadoras, y la segunda, fue la necesidad de fortalecer la organización institucional de la formación docente" (Resolución del CFCyE N°251/05). En lo que refiere al primer punto, la Comisión sostuvo que "existe un escaso desarrollo de planificación para orientar la estructura, dinámica y la expansión del subsistema de formación docente, obstaculizando también el despliegue de respuestas acordes a las necesidades de desarrollo del sistema educativo" (Informe de la Comisión, Resolución CFCyE N°251/05). Esto generaba que se tomen decisiones de urgencia o en escenarios que dominan presiones de los grupos. Asimismo la falta de

relevamiento de información es central como insumo estratégico para la planificación y la toma de decisiones sobre la formación docente. En lo que refiere al segundo punto, la Comisión argumentaba que "hoy [2005] se requiere acordar algunos principios o ejes básicos organizacionales que fortalezcan a la formación de docentes en los distintos tipos de instituciones, evitando la tendencia a transferir un modelo organizacional de un tipo de institución hacia otras" (Informe de la Comisión, Resolución CFCyE N°251/05). La principal problemática que señaló la Comisión es la todavía presente dinámica escolar que asumen las instituciones superiores que forman a profesores y maestros. Había presente un isomorfismo, que perjudicaba la dinámica organizacional de los ISFD.

Por último, la Comisión observó una significativa fragmentación y desarticulación entre las instituciones de formación, las escuelas primarias y secundarias y los programas de desarrollo en el territorio local en donde se despliegan las prácticas educativas. Asimismo señala en el informe sobre las necesidades de fortalecimiento de estructuras de gestión del área, la necesidad de análisis y desarrollo pedagógico de los diseños curriculares del nivel formador y la problemática de inversión y financiamiento del subsistema de formación docente (Informe de la Comisión, Resolución CFCyE N°251/05).

Teniendo en cuenta el detallado diagnóstico que presentó la Comisión Federal, la misma realizó algu-

nas recomendaciones y orientaciones para el fortalecimiento del subsistema de formación docente nacional. La más importante de todas, y que significa un hito en la normativa y en las políticas nacionales para el sector de formación de profesores es la recomendación de crear un órgano nacional de formación docente inicial y continua, de trazo federal. La mencionada agencia tendría como misión "generar las condiciones para el mejoramiento de la formación docente inicial y continua fortalecer el funcionamiento de las instituciones" (Informe de la Comisión, Resolución CFCyE N°251/05). De esta manera se sugiere la creación del Instituto Nacional de Formación Docente que tuvo su nacimiento a partir de la Ley de Educación Nacional del año 2006.

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente a partir de la nueva Ley de Educación Nacional.

El estado de situación de la educación y del subsector de la formación docente descrito en los apartados anteriores intenta cambiarse, fundamentalmente, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Esta norma establece una nueva base para el ordenamiento de políticas y prioridades en materia educativa. La educación se define en el cuerpo de la Ley como "un bien público y un derecho personal y social que el Estado garantiza" (Art. N°2 Ley N°26.206/06). El Estado Nacional y las Provincias se asumen de manera conjunta y coordinada, como responsables principales del derecho a la educación para asegurar la inclusión, la igualdad y la calidad que nuestro sistema educativo reclamaba allá por los primeros años del nuevo milenio.

Si bien, la Ley 26.206 puede representar para algunos un avance en materia legislativa para el sector formador, autores como Menghini (2010, 2015) y Feldfeber y Gluz (2011) consideran que la nueva ley presenta vestigios de la normativa emanada de la Ley Federal de Educación de 1993. En este sentido argumentan las autoras,

efecto probablemente de las limitaciones del proceso

de consulta, pero también de las históricas relaciones de poder entre Estado, Iglesia y otras corporaciones, muchas de las definiciones sobre la educación pública de los '90 perduran en el texto de ley junto con otras que expresan sentidos contrapuestos (2011, p. 9)

A pesar de los reparos enunciados, la Ley de Educación Nacional (LEN) fue sancionada en diciembre de 2006 derogando a la Ley Federal de Educación 24.195/9. La LEN es parte constitutiva de un conjunto de leyes educativas tendientes a otorgarle una nueva centralidad al Estado Nacional y promover ciertos aspectos que habían sido relegados en la década previa, es decir, la educación técnico-profesional y la mejora de las condiciones salariales docentes, entre otras (7). Si bien la presente norma transforma el sistema educativo argentino y lo enriquece, "la organización descentralizada del sistema no es cuestionada ni puesta como tema en la agenda política" (Caneroso y Schoa, 2011: 129).

No pretendemos hacer aquí una descripción en profundidad de todo el contenido de la normativa, sino que realizaremos un recorrido por los principales artículos y reglamentaciones referidas a la formación docente inicial y continua, aspectos curriculares del nivel superior y cuestiones ligadas a las propias instituciones formadoras del nivel terciario.

La LEN plantea en el Art. N° 71 que,

la formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conoci-

mientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as. (Ley N°26.206/06)

Asimismo, estipula en el artículo N° 72 que la formación docente es parte integral de la educación superior y sus funciones radican en la educación docente inicial y continua, el apoyo didáctico-pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. En el artículo siguiente de la Ley, se establecen una serie de objetivos en vistas a las políticas de formación de maestros, donde se destaca la jerarquización y revalorización del sector, la incentivación a la investigación y la innovación educativa, articulaciones con otras instituciones y otros niveles educativos entre otras.

El presente marco normativo tiene como premisa fundamental la presencia del Estado en lo que respecta a la formación en ejercicio de los profesores argentinos. Por tanto estipula que dichas instancias de capacitación serán gratuitas garantizando el derecho de perfeccionarse a todos los docentes del país, en todos los niveles y modalidades (Art. N°74 Ley N°26.206/06).

En lo que refiere a la estructura del subnivel de formación docente en el Art. N°75 se establecen los dos ciclos de formación. Por un lado, la normativa menciona aspectos vinculados a la formación básica común, vinculada en los fundamentos de la profesión, el conocimiento y reflexión de la realidad. Por otro estipula ciertos principios vertebradores relacionados con una formación especializada. Dicha especificidad se centra en la enseñanza de los contenidos curriculares. Allí, según las disposiciones establecidas en cada jurisdicción, se fija la duración de cuatro años de los planes de estudio y se introducen diversas formas de residencia.

En este sentido, Andrea Alliaud y Silvina Feeney sostiene que "los horizontes planteados por la política nacional de formación docente evidencia

una condición de la docencia comprendida como elemento sustancia del mejoramiento de la calidad de la educación" (2014: 129). Asimismo, las autoras recuperan el artículo 73 de la Ley en donde se destaca la necesidad de "incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares" (Alliaud y Feeney, 2014: 129; Art. 73 Ley N°26.206/06).

Sobre la formación docente en ejercicio, la normativa plantea el objetivo de ofrecer múltiples propuestas y dispositivos "que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza, así como articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias. Simultáneamente se propone la cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa" (Alliaud y Feeney, 2014: 129). Como sostuvimos al comienzo del apartado, dentro de la LEN la formación docente aparece como pieza clave para el proceso de cambio educativo. Desde estas cartografías epocales y desde la propia superencia de la comisión federal reunida a los fines de diagnosticar la situación del subnivel formador en la educación superior argentina, se desprende la necesidad de la creación de un órgano institucional que, si bien debía depender del Ministerio de Educa-

ción Nacional, tenga cierta independencia de funciones para la coordinación del desarrollo integral y sostenido de las políticas de formación docente a lo largo del país. El naciente Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) significó, desde nuestra posición, no solo el fortalecimiento de las vinculaciones entre la educación docente y los otros niveles del sistema educativo, sino que implicó la (re)construcción y (re)significación de los ISFD en lo que refiere a innovación, acompañamiento e investigación.

Así, el INFOD fue puesta en funcionamiento al año siguiente de la promulgación de la reciente Ley educativa, como "un organismo de carácter desconcentrado, con la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua, en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país" (Porta y Aguirre, 2017:12). Asimismo, en la propia normativa de creación se le otorgaron "las responsabilidades de estimular las políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua; coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de políticas de formación docente e impulsar acciones de investigación y de cooperación técnica institucional e internacional" (Porta y Aguirre, 2017:12). El decreto del Poder Ejecutivo Nacional 374/07 estipula la organización, objetivos y funciones del INFOD.

A partir del surgimiento del Instituto, y mediante los consecuentes Planes Nacionales de Formación Docente, en acuerdo entre el Estado central y las diversas jurisdicciones se pudieron establecer y reglamentar los criterios básicos que vertebraron a la formación docente en el territorio argentino. En este contexto, las autoridades a cargo del nuevo organismo plantearon tres horizontes indispensables en la planificación e implementación de sus acciones: "la priorización de la dimensión política, la apuesta por la construcción federal de políticas nacionales y por último la decisión de encarar un proceso de planeamiento integral y estratégico" (Ministerio de Educación Nacional, 2015:22; Porta y Agui-

re, 2017: 13)

Ines Capelacci –quien fuera directora del área de investigación del INFOD durante el período 2007-2015– argumenta que el nacimiento del Instituto no solo aportó al impulso de los institutos en su totalidad, sino que, específicamente, potenció la investigación educativa en el sistema formador. "A lo largo de los últimos ocho años se observa la presencia de esta función como un elemento constitutivo de la formación docente, con el principal objetivo de construir conocimientos para la mejora de la enseñanza tanto en el Nivel Superior como en los demás niveles y modalidades del sistema educativo" (Capelacci, 2015:7).

En lo que respecta a la organización del gobierno del sistema formador, la misma se divide en el nivel nacional, jurisdiccional e institucional. A nivel nacional, el Consejo Federal de Educación, siendo el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa, tiene como función asegurar la unidad y la articulación del Sistema Educativo. A su vez el INFOD trabaja de manera colectiva con las Direcciones de Educación Superior de cada jurisdicción, en la planificación, diseño, gestión y asignación de recursos para el sistema de formación docente. "El espacio de concertación para el análisis y discusión de la agenda en el campo de las políticas de formación docente es la Mesa Federal de Directores de Nivel Superior" (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 31).

La estructura de gobierno del nivel jurisdiccional está regida por la

Resolución del CFE N°72/08 en donde se acuerda que el Ministerio de Educación de cada Provincia debe disponer una unidad específica con nivel no inferior a Dirección o equivalente para la gestión del sistema formador docente (Resolución del CFE N°72/08). Tal resolución fue adoptada al contemplarse que, hacia el 2008, aún existían sistemas formadores provinciales administrados por áreas de menor jerarquía y como anexo de las de nivel secundaria. En el mismo acuerdo se avanzó, además, en delinear los requerimientos para dichas áreas: una estructura orgánica, equipos técnicos, recursos acordes a los planes de trabajo establecidos, e instancias sistemáticas para la articulación de políticas y la concertación de acciones y proyectos con el conjunto de las áreas de gobierno, instituciones de formación docente bajo su órbita, universidades y organizaciones gremiales (Resolución del CFE N°72/08)

Centrándonos en el nivel institucional, los Institutos Superiores de Formación Docente, tienen una dependencia orgánica del Ministerio de Educación de cada provincial y una dependencia funcional de las Direcciones de Educación Superior en cada jurisdicción. La LEN contempla que los ISFD "deben tener una gestión democrática, a través de organismos colegiados, que favorezcan la participación de los docentes y de los estudiantes en el gobierno de la institución y mayores grados de decisión en el diseño e implementación de su proyecto institucional" (Art. N°124 Ley 26.206/06).

Esta condición –la gestión democrática– se vio plasmada a partir de la elaboración de Reglamentos Orgánicos Marco (ROM) por parte de las jurisdicciones. Los ROM son las normas jurisdiccionales que establecen las regulaciones generales y obligatorias para el conjunto de los Institutos de Educación Superior bajo su órbita, sean estos de gestión estatal o privada, junto con los aspectos específicos que correspondan a la identidad de los IES de gestión estatal, y los que serán de definición institucional.

En tal sentido, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 72/08 acuerda: que cada jurisdicción sancione un reglamento orgánico

marco; que atienda a criterios comunes acordados federalmente; que genere los mecanismo de debate, consulta y consenso necesarios para su formulación.

También se define al ROM como norma obligatoria para los Institutos, regulando los puntos que serán de definición administrativa e institucional en un posterior Reglamento Orgánico Institucional (ROI) que deberá contar con la aprobación jurisdiccional para su validez. Así, desde el año 2008, las jurisdicciones avanzaron en la elaboración de sus Reglamentos Orgánicos Marco.

La Res. CFE N° 140/11 define, por su parte, que de las cuatro funciones claves para las instituciones formadoras la formación inicial y de sostenimiento didáctico-pedagógico a escuelas constituyen funciones inherentes y obligadas a todas las instituciones, y la formación continua y la investigación se establecerán de acuerdo a sus especificidades y a las definiciones de cada jurisdicción.

Retomando el marco regulador del subsistema formador, la sanción de normas federales permitió consolidar el corpus normativo para la formación docente, creado por la mayoría de los actores políticos del ámbito educativo nacional. Podemos destacar en este sentido la producción de la siguiente normativa.

En primer lugar, la Resolución del CFE N°23/07 aprobó el Plan Nacional de Formación Docente

2007-2010. Seguidamente se dictó la Resolución del CFE N°24/07 en donde se acordaron los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial, cuestión que no existía como tal durante los años '90, sino que los CBC para la formación de docentes eran la base para los diseños curriculares. En tercer lugar el CFE dictó la Resolución N°30/07 que define una nueva institucionalidad para el sector formador y que cuenta con diversos anexos en donde se aprobaron los lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional, se ampliaron las funciones del sistema formador y de las instituciones del sistema, se fijaron los temas de la agenda 2008 y se aprobó el documento "Hacia un Acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina"

Para el año 2008 se acordaron las Resoluciones del CFE n°57/08 y 58/08 en donde se dio curso a los planes de estudio de la "Especialización docente de nivel superior en educación rural para el nivel primario" y la "Especialización docente de nivel superior en contextos de encierro", "para ser aplicados en los ISFD que cada jurisdicción designe a tal fin" (Art. N°1 Resoluciones del CFE n°57/08 y 58/08).

Por su parte, la Resolución del CFE N°72/08 estableció los criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional sobre Reglamento Orgánico Marco y el Reglamento Académico Marco para los Institutos Superiores, así como los criterios para los concursos docentes.

En ese mismo año, el CFE, mediante la Resolución N°73/08 explicitó las recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial y en la Resolución N°74/08 distinguió el documento sobre la titulación para las carreras de formación docente.

Finalmente, con la Res. CFE N° 140/11 (Lineamientos Federales para el Planeamiento y Organización Institucional del Sistema Formador) se aprobaron los acuerdos sobre cuestiones pendientes a lo largo de la historia del sistema formador, tales como:

La definición de Institutos Superiores y de las condicio-

nes institucionales que se requieren para que sean reconocidas como tales, lo que permite decidir sobre la validez nacional de los títulos de formación docente inicial que existen; la efectiva instalación de las funciones del sistema formador que marca la LER; la modificación, paulatina y gradual, del diseño organizacional para adecuarlo a las necesidades del nivel superior; y la presentación de algunos avances en materia de planeamiento del sistema y de sus ofertas, como una herramienta sistemática de la elaboración de políticas de formación docente orientadas al mejoramiento de su calidad" (Resolución del CFE N° 140/11).

Como ya fuera expuesto, el INFOD, desde el momento de su creación, organizó sus acciones a partir de procesos de planificación estratégica, mediante la elaboración y seguimiento de Planes Nacionales de Formación Docente. Dichos planes, fueron en todos los casos puestos a consideración del Consejo Federal de Educación, acordados federalmente y aprobados mediante resoluciones específicas de dicho organismo (8). Es así como se acordaron federalmente las 6 políticas sustantivas que articularon el Plan Nacional de Formación Docente, integrado a partir de 2012 en el Plan

Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Res. CFE N° 188/12): I. Planeamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente; II. Evaluación Integral de la Formación; III. Fortalecimiento del Desarrollo Curricular; IV. Fortalecimiento de la formación continua y la investigación; V. Fortalecimiento de la trayectoria y la participación de los estudiantes; VI. Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales" (Porta y Aguirre, 2017: 13).

El marco regulatorio y normativo de la formación docente se completa con un conjunto de normativas nucleadas en diferentes sectores y espacios del INFOD. En este sentido tanto las políticas estudiantiles, como la reglamentación de los títulos docentes, la formación continua e investigación, los proyectos concursables de investigación, los posgrados, la articulación con otras instituciones y los convenios de cooperación e intercambio, tienen específicas resoluciones que confirman el cuerpo normativo y regulatorio de todo el subsistema de formación docente en el país (9).

Todas estas transformaciones en materia educativa y específicamente en lo que refiere a la formación docente en su totalidad, desde las reformas institucionales, curriculares y de gestión, se pudieron llevar adelante porque hubo una estabilidad y decisión política de llevarlas a cabo. Pero lo más importante aún, fue la decisión de aumentar la inversión y el financiamiento del sistema formador. En la conjuntura epocal de los primeros años del nuevo milenio, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/05, implicó una inyección presupuestaria, no solo al INFOD que luego trasladó a los programas y recursos destinados a las instituciones formadoras, sino a todo el sistema educativo en general, siendo los docentes y las instituciones los destinatarios por excelencia de aquel aumento de inversión del PBI. A continuación presentamos la ampliación de inversión y financiamiento año por año al sistema formador:

Año	Monto Ejecutado
2007	\$ 37.386.150,50
2008	\$ 65.725.473,83
2009	\$ 87.058.069,23
2010	\$ 85.341.792,31
2011	\$ 77.428.849,19
2012	\$ 130.100.670,73
2013	\$ 336.201.619,89
2014	\$ 700.740.093,52
2015*	\$ 1.037.850.000,00
2016**	\$ 1.345.386.355,00

Cuadro N°3: Inversión y financiamiento 2007-2016. Ministerio de Educación Nacional (2015). Memoria de Gestión, Instituto Nacional de Formación Docente. Bs. As. Argentina. *Crédito vigente al 01/12/2015

**Según Ley de presupuesto 2016

Si bien, la decisión de crear el Instituto, significó ciertos logros en lo referido a políticas públicas para la educación docente, podemos advertir algunas cuestiones en las cuales el INFOD no ha podido producir cambios significativos y que generan ciertas deudas en materia de formación docente.

Las políticas desarrolladas por el Instituto Nacional tuvieron la característica de ser universalizantes. Esto significa que tendieron a abarcar todo el espectro de la formación docente y de las instituciones formadoras. Esta política universalizante, tuvo el costo de la extensión, y por lo tanto muchas de sus políticas tuvieron un alcance menor en contextos regionales. Desde una visión más crítica Misuraca sostiene "no aparentan orientarse hacia la unidad del sistema formador. Por el contrario, parecen promover la diversificación de la oferta de formación continua a través del acceso a múltiples planes y programas con financiamiento desigual y heterogéneo" (2011:53).

Aquí se vuelve a manifestar la problemática referida a la tensión existente entre la dimensión nacional, la jurisdiccional y la institucional. Si bien el INFOD tendió a sortear esta problemática fortaleciendo a los equipos técnicos de cada jurisdicción y logrando acuerdo federales para la sanción de normativa para el sector, la tensión entre lo nacional y lo jurisdiccional se hizo presente desde la creación del organismo. Un

Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretario de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMdP. E-mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com ejemplo de esta tensión es el referido a la Resolución Nº 72/08 en donde se establece por un lado la autonomía de las jurisdicciones pero por otro "hay ciertas imposiciones del organismo nacional en lo que refiere a funciones, responsabilidades, plazos de ejecución que abarcan a las instituciones formadoras. No se garantiza una planificación que asegure que las provincias puedan cumplir con la oferta de formación de docentes según necesidades de la jurisdicción y lo establecido en la Ley de Educación Nacional" (Misuraca y Menghini, 2010: 265)

Otro aspecto en el que el INFOD no ha producido cambios significativos en materia de formación docente es en la integración del sistema formador. Continuamos con un sistema fragmentado en donde hay poca o casi nula integración entre ISFD y Universidades Nacionales. Posiblemente por falencias de ambos subsistemas de educación superior, pero lo cierto es que, si bien en normativas y en la misma LES se estipula la articulación e integración, en la práctica se evidencia de manera fragmentaria. También es cierto que en lo que refiere a la gestión del sistema formador, se cuenta con un aproximadamente 6 instituciones interviniendo, entre las cuales se encuentran las universidades nacionales, provinciales, los institutos,

la Universidad Pedagógica, los bachilleratos populares, esto complejiza aún más la gestión del subnivel.

Asimismo, el INFOD no ha recuperado las producciones locales de los institutos formadores que se han generado a partir de los proyectos, programas y políticas emanadas del organismo nacional. Sería sumamente provechoso recuperar los trabajos de investigación y de extensión que produjeron los institutos retomando sus características regionales y locales.

A pesar de los aspectos en los cuales la política de los últimos años no ha podido avanzar en materia de formación docente, creemos que ha implicado una mejora sustancial en lo que refiere al sector formador. Tanto la Ley de Educación Nacional, como el Instituto Nacional de Formación Docente, volvieron a poner en un lugar central la formación docente.

En la actualidad, las nuevas propuestas nacionales del gobierno argentino abogan por procesos que se construyen desde la autonomía y el individualismo. Alejados totalmente del espíritu propio que impulsaron las medidas antes mencionadas. Alcanza quizá con explicitar lo que aconteció en el Presupuesto 2017 y el Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021) aprobado por Resolución del CFE N° 286/16. Tanto uno como otro dan cuenta en gran parte del rumbo que ha tomado la formación docente en nuestro país y que necesariamente debe ser proble-

matizado. Por ejemplo, el INDOF en 2017 recibió casi 25% menos de recursos que los fijado por Ley de Presupuesto del año 2016.

En suma, si bien la creación del Instituto de Formación Docente aún debe saldar y cumplir ciertas deudas históricas del sector, estamos convencidos que posibilitó la construcción y (re)significación de las condiciones para una formación docente cada vez más política, más cultural, más social y más humana. Alejado de concepciones tecnócratas y eficientistas que en los años 2016-2019 volvieron a colocarse en la agenda educativa, consideramos que las políticas llevadas a cabo en el seno del Instituto permitieron, no sin obstáculos, apostar por una educación docente preocupada por generar debates, intercambios y apuestas sensibles en el devenir de las propias trayectorias formativas de los sujetos que la habitan cotidianamente.

Reflexiones finales. Resemantizando sentidos en vistas a una mirada esperanzadora.

Decíamos al comienzo del trabajo que volver sobre el camino transitado en materia de política de formación docente permite tomar impulsos esperanzadores en vistas a los cambios electorales que en el futuro inmediato podrían acontecer. Tomar, en este sentido, a la formación de maestros y profesores como elemento indispensable para el cambio educativo se vuelve una necesidad y una obligación. Sin sobreestimarla (Birgin, 2012), la formación es uno de los senderos a transitar y mejorar si anhelamos una educación más inclusiva, actualizada y crítica. Esto no podrá lograrse en un contexto económico y social devastado por las políticas de los últimos años y, menos aún, en una perspectiva política-pedagógica mercantilizada, tecnocrática y eficientista.

Recuperando brevemente los pliegues y despliegues que intentamos compartir en el escrito creemos que en la última década del siglo XX se consolidaron políticas educativas

que se cimentaron al calor de una "particular" calidad educativa a partir de lineamientos que estimularon una mayor autonomía de las instituciones educativas escolares y los sujetos que en ellas circulan, los procesos de evaluación académico-institucional signados por la acreditación y la búsqueda de la eficiencia, la modernización curricular a partir de un conjunto de resoluciones y normativas emanadas del consejo federal de educación, la actualización y reciclaje docente y la (re)focalización en los sectores sociales más postergados. Estos pilares dieron forma a la arquitectura de las políticas educativas de modernización neoliberal y de la legislación que las acompañó. Las reformas educativas propuestas se dieron así en un contexto socio-histórico de retiro del Estado de la responsabilidad de sostener la escolarización pública y el propio derecho a la educación al que estamos llamados todos los ciudadanos del territorio nacional. La coyuntura de los años 2000 y 2001 en materia de normativas de formación docente estuvieron signadas por una absoluta debilidad institucional, social, económica y política. De todas formas se dieron algunos intentos incipientes de dar resistencia y lucha a lo acontecido previamente.

A partir del año 2003 el sentido de lo público y de lo educativo posicionó al Estado Nacional en un rol más activo y en búsqueda de recuperar el derecho a la educación y a la formación como elemento central de la política para el sector. El

conjunto de leyes, incluida la Ley de Financiamiento Educativo, que permitió mucho de los avances posteriores en términos presupuestarios, possibilitaron la mejora y el enriquecimiento de amplios sectores del sistema educativo en su conjunto.

A pesar de las contradicciones y tensiones que presenta el periodo en cuanto a las medidas adoptadas en materia educativa, volver sobre éstas para mejorarlas y potenciarlas puede ser un camino prometedor para la formación docente argentina.

Consideramos, finalmente, que posibles líneas de investigación futuras se encuentran por un lado en profundizar la indagación respecto a los resultados territoriales e institucionales alcanzados por los proyectos y programas de investigación financiados por el INPDD a lo largo del país, y por otro, se torna indispensable indagar y sistematizar lo acontecido en el campo formador desde el año 2015 hasta la actualidad a los efectos de tener un panorama mucho más nítido de las consecuencias que han tenido las políticas nacionales en el sistema educativo en su globalidad y en el de la formación de maestros en su particularidad.

Así, resementar los sentidos de lo realizado contribuye a generar condiciones de posibilidad política, pedagógica, cultural y social para que los estudiantes del profesorado y los docentes en ejercicio puedan habitar un territorio de formación mucho más humano e inclusivo.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, J. (2017) "Políticas públicas y formación docente. Voces sobre el proyecto Palos de Desarrollo en institutos superiores de la provincia de Buenos Aires". *Revista IRICE*, 33(1), pp. 37-62.

Alliand A. y Feneey S. (2014) "La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado". *Relapae*, 1(1), pp 125-134.

Birgin, A. (comp) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Caderusso M. y Schon, S. (2011) "La implementación de reformas de la formación docente en dos contextos jurisdiccionales: Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires" en Ruiz, G. (comp.) *La investigación científica y la formación docente*. Buenos Aires. Miño y Davila ed.

Capelacci, I (2015) "Institucionalizar la función de investigación en la Formación Docente" *Educación, Formación e Investigación*, 1(1). Pp.1-15

Davini, M. C. (2015) *Estudio de Calidad y Cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Feldfeber, M. y Ghuz, G. (2011) "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo" *Educación y Sociedad* (32)115, pp. 339-356. <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a016.pdf>

Freire, P. (2008) *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI

Menghini, R. (2015) "Regulaciones nacionales para la formación permanente de docentes: antecedentes, novedades, problemas". VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata, 29, 30 y 31 de octubre. Recuperado: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/menghini.pdf>

Misuraca, M. R. Menghini R. (2010) "La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los '90?" *Revista de curriculum y de Formación de Profesorado*. (14)2 pp. 251-266.

Misuraca, M. R. (2011) "La mejora de la calidad de la formación de docentes y la democracia organizativa". En Menghini, R. y Negrin, M. (comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires. Baudino.

Purta, L. y Aguirre J. (2017) "Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001)". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. (11)12, pp. 1-25.

Documentos Gubernamentales

Ley Nº 24.195/93. Congreso de la Nación Argentina. (1993). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/lezact.htm>

Ley Nº 26.075/05. Congreso de la Nación Argentina. (2005). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm>

Ley Nº 26.206/06. Congreso de la Nación Argentina. (2006). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Resolución Nº 83/98. Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (1998) Resolución Nº 83/98. Recuperado en <http://www.ome.gov.ar/consejo/resoluciones/res98/83-98.pdf>

Resolución Nº 116/99 Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (1999). Recuperado en <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res99/116-99.pdf>

Resolución Nº 151/00. Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (2000). Recuperado en

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res00/151-00.pdf>

Resolución N°223/04. Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (2000) Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res04/223-04.pdf>

Resolución N°241/05. Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (2005) Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res05/241-05.pdf>

Resolución N°251/05. Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (2005). Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res05/241-05.pdf>

Resolución N°23/07. Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (2007) Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/23-07.pdf>

Resolución N°24/07. Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (2007) Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07.pdf>

Resolución N°30/07. Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (2007) Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07.pdf>

Resolución N°57/08. Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (2008) Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/57-08.pdf>

Resolución N°58/08. Consejo Federal de Cultura y Educación,

Argentina. (2008). Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/58-08.pdf>

Resolución N°72/08. Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (2008). Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/72-08.pdf>

Resolución N°73/08. Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (2008). Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/73-08.pdf>

Resolución N°140/11. Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (2011). Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/140-11.pdf>

Resolución N°188/12. Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina. (2012). Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/188-12.pdf>

Decreto del PEN, República Argentina. N° 3/2000

Decreto del PEN, República Argentina. N° 374/2007. Recuperado en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/125000129999/127404/norma.htm>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. (2001) Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente. Buenos Aires

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Argentina (2015) Informe Final, Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. Buenos Aires.

Notas:

1. Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia por la

Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretario de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMDP.

E-mail:

aguirrejonathanmdp@gmail.com

2. Adscripto Alumno en la cátedra Problemática Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación- UNMDP. Estudiante avanzado de la carrera de Profesorado en Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) ambos radicados en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). E-mail:

matiasboxer@gmail.com

3. Durante el año 1996 se fijó como fecha límite para la adecuación completa de los establecimientos educativos, el de 1 de enero del año 2001. Posteriormente, en el año 2000 por medio del Decreto N° 3 sobre "Régimen de equivalencias de títulos y de estudios de validez nacional" se modificó el plazo esta-

blecido por el primer decreto, indicándose que los estudios cuyos planes se ajusten parcialmente a la estructura del sistema educativo aprobada por ley 24195 y las normas derivadas de reglamentación seguirán obteniendo la validez nacional por el Ministerio de Educación, hasta el 1 de enero de 2003. Esta situación quedó sin resolución por parte de las autoridades educativas nacionales debido a la falta de adecuación del conjunto del sistema educativo nacional a la estructura, académica y de títulos, prevista en la ley 24.195. En consecuencia, el Decreto del PEN N°1394/03 extendió el plazo de adecuación al 31 de diciembre de 2004. Finalmente, por Decreto PEN N°209/05 sobre "Prórroga de las excepciones en materia de cumplimiento de la estructura académica y acreditación de establecimientos de formación docente" volvió a modificar los Decretos N°1276/96 y N°1394/03 extendiéndose el plazo al 31 de diciembre de 2007.

4. Fuente: Relevamiento Anual 2002- DiNIECE- MECyT

5. Para profundizar en las líneas de acción y en las propuestas concretas del Programa de Renovación Pedagógica consultar la Resolución N°223/04 de CFCyE pág 14-18. Asimismo se puede consultar el repositorio documental de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente http://www.me.gov.ar/curriform/ld_renovacion.html

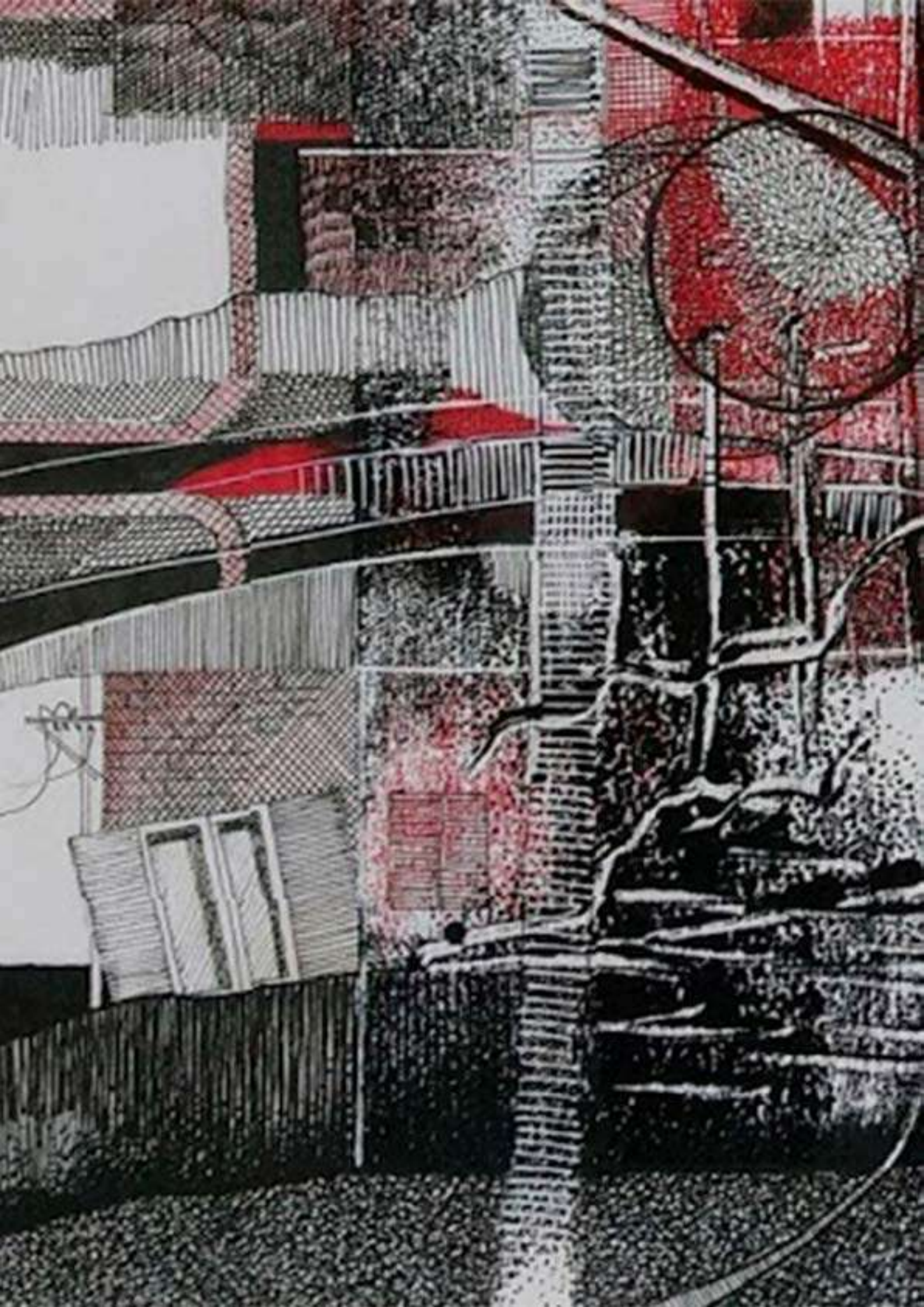
6. Si bien el informe se realizó en el año 2005, su publicación se realizó 10 años después. Ver Davini, M. C. (2015) "Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la Formación Docente, Investigación y Capacitación de la Argentina". Ministerio de Educación de la Nación.

7. Además de la LEN, se sancionó la Ley de Fondo del Incentivo Docente N°25.919 de 2004, la Ley de los 180 días de clase N° 25.864 de 2004, la Ley de Educación técnico-profesional N°26.058 de 2006, la Ley de Financiamiento Educativo N°26.075 de 2006 y la Ley de Programa Nacional de Educación

Sexual Integral N°26.150 de 2006.

8. Resoluciones CFE N° 23/07, 101/10, 167/12 y 188/12.

9. Todas las resoluciones referidas a los ejes planteados se encuentran subidas en el apartado “documentos” de la página del INFOD <http://portales.educacion.gov.ar/infod/documentos/>



EL ESPACIO PÚBLICO COMO LUGAR de construcción de ciudadanía. Análisis de las construcciones de sentido en relación a lo público y lo privado en torno al proyecto de privatización de la Plaza del Agua en la ciudad de Mar del Plata

Public space as a place to build citizenship. Analysis of the constructions of meaning in relation to the public and the private around the project of privatization of the Plaza del Agua in the city of Mar del Plata

Brenda Betania Benavente(1)
Cristina Cosentino Cosentino(2)
Mariana Riego(3)

Resumen:

El presente artículo (4) surge de un ensayo de investigación colectiva propuesta como ejercicio en la cátedra Metodologías y Prácticas de la Investigación en Cultura perteneciente a la Licenciatura en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La finalidad es la aproximación a la investigación cualitativa a partir de la construcción de un problema naciente de una coyuntura al cual podríamos aportar una mirada desde la Gestión Cultural. En Mar del Plata, como ha sucedido en otras ciudades, hace un tiempo se viene imponiendo una discusión sobre el uso y gestión de los espacios públicos, especialmente a partir del acercamiento de sectores privados con intereses sobre alguno de ellos. En este caso decidimos adentrarnos en las tensiones que genera un proyecto de cesión de uso de la Plaza del Agua (5) a Espacio Clarín (6) para la construcción de un “Polo Cultural” (7). A través de la problemática indagamos algunas cuestiones que desconocíamos sobre el organigrama municipal y la jurisdicción de la plaza, como así también los imaginarios sociales que se construyen alrededor de la misma y la relevancia que presenta en relación a la construcción de ciudadanía. Como aprendizaje notamos que quedaron de lado algunas preguntas que nos hubiesen dirigido a la utilización de

Recepción: 19/11/2019
Evaluación 1: 16/04/2020
Evaluación 2: 01/05/2020
Publicación: 01/07/2020

otras herramientas de investigación, por lo cual las conclusiones relevan sólo una parte del conflicto. Observamos además que la concepción del espacio público es una construcción inseparable del contexto y clima de época por lo cual existen ideas contrapuestas que según el marco político, económico y social siempre entran en tensión.

Palabras clave:

espacio público; construcción de ciudadanía; estado; gestión cultural

Abstract

This present article arises from a collective research essay proposed as an exercise in the Chair Methodologies and Practices of Research in Culture belonging to the Degree in Cultural Management from the National University of Mar del Plata. The purpose is the approach to qualitative research based on the construction of a problem emerging from a conjuncture to which we could contribute a look from the Cultural Management. In Mar del Plata, as has happened in other cities, it has been imposed for some time a discussion about the use and management of public spaces, especially from the approach of private sectors with interests over any of them. In this case we decided to get into the tensions generated by a cession project for the use of the Plaza del Agua 1 1 to Espacio Clarin 2 2 for the construction of a “Polo Cultural” 3 3. Through the problematic we inquired some questions that we did not know about the organization chart municipal and the jurisdiction of the square, as well as the social imaginary that build around it and the relevance it presents in relation to construction of citizenship as an apprenticeship, we noticed that some questions would have directed the use of other research methods were left aside, so the conclusions reveal only part of the conflict. We observe that the conception of Public space is an inseparable construction of the context and period climate whereby there are opposing ideas that according to the political, economic and social framework enter into tension.

Key words:

public space; building citizenship; state; management cultural

Las nuevas dinámicas respecto de utilización del espacio público y el continuo proceso de transformaciones en el habitar de las ciudades ponen de manifiesto las disímiles posturas que se ejercen en relación a los modos de administración del Estado. En palabras del filósofo Enrique Dussel (2014), “El espacio es en definitiva el modo en que cada uno vive y replica sentido, ejerciendo poder sobre éste” (p.33). Por ello los lugares compartidos requieren el establecimiento de contratos sociales para su uso. Los colectivos y ciudadanos que los habitan construyen una apropiación del territorio fomentando, a partir de sus propuestas de encuentro, la generación de lazos.

En el contexto local estas conceptualizaciones revisten una particular tensión a partir de la propagación de la intención del gobierno municipal de ceder la Plaza del Agua a un proyecto del sector privado --más concretamente a Espacio Clarín-- para la construcción de un “polo cultural mixto”. En una primera lectura observamos por un lado a quienes se presentan como defensores de potenciar el espacio público como lugar de construcción de ciudadanía y por otro a quienes, con diversas argumentaciones, celebran el descanso de algunas responsabilidades del Estado en la gestión privada. La visualización sobre las discrepancias sociales y la confusión de ciertos discursos que se expusieron en diferentes portales de noticias fue el disparador para el desarrollo del ejercicio de investigación (a modo de ensayo) que derivó en el presente artículo, el cual

responde a la propuesta de la cátedra de Metodologías y Prácticas de Investigación en Cultura de la Licenciatura en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La temática nos condujo a profundizar sobre la incumbencia del desarrollo de actividades y de la cotidianidad sobre el espacio público en relación a la construcción de ciudadanía. Específicamente, el camino planteado explora las tensiones sociales que genera la propuesta de cogestión público-privada/gestión privada. Esto ha sido posible gracias a las herramientas que nos aporta nuestra profesión y los recursos propios de los instrumentos metodológicos de la investigación cualitativa. Esperábamos --y aun lo hacemos-- aportar una mirada abarcativa del conflicto que vaya desde la vinculación de los distintos actores sociales y ahonde en la relevancia de la Plaza del Agua como parte identitaria de la ciudad de Mar del Plata.

Nos proponemos entonces interpretar la creación de sentido de la comunidad en torno a la Plaza del Agua de la ciudad de Mar del Plata, así como los acuerdos y disensos que provoca su posible privatización. De forma más específica exploraremos las prácticas socioculturales que se desarrollan en torno a la Plaza, analizando los modos en que el Estado la concibe e interpretando las representaciones que se dirimen en la comunidad (en distintos estadios organizacionales) que la habita de forma periódica o circunstancial. La presente indagación está inscripta en el dominio de la investigación cualitativa adherida al paradigma constructivista pensando en un proceso de interrelación mutua, en el cual el investigador busca comprender una realidad dialógica y participativa entendiendo que la misma es erigida en sociedad y que el conocimiento es también una construcción cooperativa (Denzin y Lincoln, 2015). Comprender la realidad requiere que la misma sea percibida ontológicamente, preservando la génesis de la iniciativa que se busca interpretar y el carácter ético de la investigación.

Por esto, al momento de seleccionar las herramientas metodológicas a utilizar, partimos de la comprensión de la Plaza del Agua como un lugar

en pugna entre el espacio público y su participación en la construcción de ciudadanía y el interés del sector privado sobre su gestión. Adoptamos una perspectiva holística y dialógica entre los conocimientos adquiridos a lo largo de nuestra formación académica, así como una triangulación de métodos que aportan amplitud, profundidad y sensibilidad a la lectura de las distintas percepciones. El análisis documental y la entrevista son los instrumentos metodológicos que decidimos emplear en pos de vislumbrar las distintas prácticas socioculturales que se desarrollan en este espacio comprendiendo los sentidos de pertenencia y apropiación que generan en los usuarios/participantes y hábitos del lugar, como así también el rol del Estado como garante de la administración y gestión de los espacios públicos. En línea con Denzin & Lincoln (2015) comprendemos que la entrevista no es una herramienta neutral para la recolección de datos sino una interacción activa entre sujetos en un marco empático, personalizado y flexible. Teniendo en cuenta esta exégesis entrevistamos a la concejal Virginia Sivori y al artista circense Nacho Rey. Complementamos nuestros acercamientos a través del análisis documental recorriendo portales de noticias, redes sociales, páginas web y la legislación vigente.

El contexto, una historia que se repite.

En un primer momento no tuvimos en cuenta el contexto, pero a medida

que avanzamos con el análisis de los instrumentos y la bibliografía elegida para sustentar los aportes, encontramos muchas similitudes en los procedimientos y argumentaciones de la problemática a abordar con algunos conflictos que se desataron en la década del 90' en nuestro país. El auge del neoliberalismo y la concepción que este modelo impone sobre las responsabilidades del Estado también puso en tensión la valoración sobre lo público y lo privado. Se parte de la idea que el Estado es ineficiente. Lo público comienza a perder estimación. Como contracara prospera un aprecio hacia el sector privado regulado por las leyes del mercado de dominio mundial.

A lo largo de los últimos 10 años del siglo XX hubo discusiones muy similares a las actuales en cuanto a la potestad sobre los espacios públicos. Vargas (2005) se referirá a este proceso dentro del abordaje de lo que denomina “guetización del espacio” como aquel que segmenta la población haciendo diferencia en el acceso y uso según condiciones económicas. El modelo neoliberal consolidado durante los 90' no sólo proponía una estructura de ideas y normas en relación a lo económico, sino que también apuntaba a una transformación sociocultural. Se proliferaba desde los poderes gubernamentales, y mediáticos sobre todo, un arquetipo ciudadano basado en el individualismo mediante el apremio de la meritocracia y la degradación de los vínculos sociales, fenómeno que Borja en el año 1998 denominó agorafobia. Ligan-do a ello un razonamiento desde lo urbanístico se cierra en un discurso netamente estético, con precedentes hegemónicos de la veneración de lo material, sin contemplar la función social.

Algunos acercamientos a la conceptualización del espacio público.

La ciudad representa el espacio y las relaciones que allí se generan en diálogo con el mundo. Es el sitio donde se concibe la comunidad, donde las personas habitamos, construimos y establecemos contratos sociales que aceptamos y/o rechazamos. Existe por ende una profunda ligazón entre la

configuración de las ciudades y la construcción de ciudadanía. Su origen se remonta a la Revolución Francesa, y evoca una serie de derechos y obligaciones a los que estamos sujetos. Es un lugar de co-creación urbana, política y social en donde se produce la participación, lo vincular, el desarrollo de instituciones y donde se va configurando la cultura propia de la comunidad.

López de Lucio (2000) señala que el espacio público es el lugar privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía y expresión de los derechos civiles. Se trata de emplazamientos que permiten el diálogo en la producción y construcción social que cambia a través del tiempo creando nuevas ideas. Los espacios públicos, como territorios que alojan procesos de cimentación de ciudadanía, evidencian tensiones y discrepancias simbólicas y políticas dentro de una misma comunidad; son lugares que no son ni protectores ni protegidos (Di Siena, 2009). En la misma línea Ulloa Aguirre (2015) se refiere al espacio público como aquel que representa la sociabilidad, que contiene oportunidades de entendimiento y disenso y que es vital para crear, modificar y desarrollar instituciones que puedan representar los intereses de las personas. A partir de esto la ciudadanía podría ser entendida como individuos que interactúan en el espacio público.

Marilena Chauí (2013), filósofa brasilera, quien ha formado parte de la gestión estatal en su país, afirma que el espacio público es la posición desde donde se puede intervenir en la recreación de la ciudadanía, es decir que asume un posicionamiento frente a la relación

del Estado con el fomento a la participación y satisfacción de los derechos culturales. En el mismo sentido Delgado (2011) describe a los espacios públicos como las áreas urbanas que permiten la mediación entre el Estado y la sociedad. En contraposición, la idea de Raquel Perahia (2007) establece que, históricamente, quienes se ocuparon de ese espacio fueron los gobiernos locales, especialmente a través de la regulación, la normativa y el mantenimiento, restándole significado a la construcción comunitaria.

La idea de espacio público, tal y como se aplica en la actualidad, trasciende la distinción básica entre público y privado. El concepto vigente de espacio público quiere decir algo más que espacio en que todos y todo es perceptible y percibido. Lo que antes era una calle es ahora escenario potencialmente inagotable para la comunicación y el intercambio, ámbito accesible a todos en que se producen constantes negociaciones entre copresentes que juegan con los diferentes grados de aproximación y distanciamiento, pero siempre sobre la base de la libertad formal y la igualdad de derechos. Todo ello en una esfera de la que todos pueden apropiarse, pero que no pueden reclamar como propiedad (Delgado, 2011).

Otros autores manifestarán que el espacio público es el lugar donde se evidencian tensiones y discrepancias simbólicas y políticas, siendo usados para crear una idea de igualdad que en realidad es una utopía. Así lo manifiesta Di Siena (2009), comprendiéndolo como un sitio de exclusión y que evidencia vacíos. En cambio, Caldeira (2007) lo analiza como un sitio de resistencia frente a la burguesía en los inicios de la modernidad y al orden económico social que ella impulsaba.

En relación a los cambios de la contemporaneidad, Di Masso, Berroeta y Vidal (2017), describen tres perspectivas al respecto. La primera, desde una mirada optimista, sostiene que la vida pública cumple funciones diferentes y los espacios públicos sufren una adaptación a ella, rompiendo con la visión idealizada del espacio para modelar y descubrir nuevas formas y funciones. La segunda, una mirada terminal, señala el fin del espacio producido por el predominio de lo íntimo, convirtiendo los espacios en “de paso”, o en vacíos. La

última mirada se lee a partir de la interpretación que el espacio público no existe sino que es percibido por los sectores que imaginan su apropiación. Está claro que las tres posturas se manifiestan en el conflicto de la Plaza del Agua, de la mano de cada uno de los actores que están interviniendo. A partir de la primera categoría se puede interpretar la idea de espacio público de las personas que entrevistamos para el presente trabajo, por ejemplo. Tanto el artista como la concejal ven una potencialidad en la plaza y resguardan su uso para la población toda. Del lado opuesto y solventado por la tercera categoría podemos ubicar los argumentos dispensados por quienes defienden la privatización del lugar como el Secretario de Cultura y el autor del proyecto.

Los aprendizajes suscitados en el trabajo de campo.

La gestión estatal y sus confusiones de funcionalidad por jurisdicción del espacio.

La Plaza del Agua presenta un desdoblamiento de su gestión, ya que no tiene un límite sobre las funcionalidades del Concejo Deliberante y la Secretaría de Cultura con las funcionalidades de OSSE, empresa estatal que tiene el dominio de la misma. Ello se manifiesta en los disímiles caminos que toman algunos proyectos del mismo tenor para obtener el permiso de uso de suelo. A partir de la entrevista a Nacho Rey (artista circense) pudimos detectar cómo para diferentes eventos se utilizan distintos medios de acceso a los permisos correspondientes. El análisis documental manifestó

este desdoblamiento que mencionamos en el párrafo anterior de lo público (OSSE y el Municipio) a través de ordenanzas, declaraciones y decretos publicados en el digesto municipal que visualizan algunos proyectos que han pasado por el Concejo Deliberante, de manera esporádica, no siendo la totalidad de los mismos que se llevan adelante en la Plaza. Puede esto deberse a algo arbitrario, o simplemente se posa sobre lo que planteamos anteriormente en concordancia a la confusión en relación al órgano ejecutor del espacio. En cuanto a la metodología de gestión, por ende, no existe un formato normativo estandarizado sino que acontece de manera espontánea e individual. Puede apreciarse además que frente al escenario Violeta Parra, en uno de los laterales existe un santuario con la imagen de una virgen correspondiente a la Iglesia Católica, de hecho el uso y la modificación de ese espacio ha sido articulado mediante ordenanzas lo cual muestra una relación cercana y naturalizada con el ámbito eclesiástico.

El universo de las prácticas de uso del espacio, que se manifiesta a través de las redes sociales, consiste en actividades y/o encuentros espontáneos usuales en el común de las plazas de la ciudad.

Los medios de comunicación, su mirada e incidencia en el conflicto.

La noticia sobre la privatización se publicó en todos los medios gráficos de la ciudad, portales y diarios. En algunos, se ha advertido responsabilidad sobre la temática y los conceptos que atañe. En otros, según pudimos corroborar a partir de la entrevista a la concejal Virginia Sívori, se difundieron datos erróneos en el afán de generar opinión pública al respecto.

Al adentrarnos en los orígenes del portal que más había visualizado el tema, aunque de forma confusa, pudimos comprobar una relación directa entre su dueño y la empresa que presentaba interés sobre el espacio. Sívori nos informó respecto del proceso que se le dio al tema y nos facilitó el expediente que se elaboró, a partir de los aprendizajes

suscitados en el trabajo de campo cual pudimos corroborar la información. El portal en cuestión supo publicar que se había presentado un proyecto en el Concejo Deliberante, que recibió tratamiento legislativo (eso significa que tuvo un giro en comisiones) e incluso que había sido aprobado en sesión parlamentaria. La concejal nos informó (corroborado en el expediente) que sólo había llegado una nota al ejecutivo. El Intendente Carlos Arroyo la indujo en sesión parlamentaria y el cuerpo deliberativo decidió no tratarla por no ser competente, ni el formato ni el procedimiento, a los proyectos que allí se trabajan.

¿Qué se pone en juego realmente? Al comenzar el planteo de indagación nos propusimos la utilización de ciertos instrumentos de la investigación cualitativa que respondían a nuestra perspectiva del conflicto. Lo que se puede leer a simple vista es que hay un espacio público que presenta deficiencias en relación a su gestión tanto de parte del Estado como de OSSE y emerge la iniciativa de Espacio Clarín de realizar una inversión en él con proyección de invención de un “Polo Cultural”. Uno de los argumentos que se esgrimen de parte de los defensores del proyecto (un portal de noticias y palabras públicas del Secretario de Cultura Christian Rabe en el mismo) es la falta de mantenimiento del Estado y el deterioro que está sufriendo la plaza, lo cual es discutible. Nuestra primera reflexión anticipada fue que la zona de Güemes es, dentro de la ciudad, una de las más valoradas comercialmente, enmarcada

en un barrio de familias trabajadoras sin necesidades urgentes ni derechos básicos de vida ultrajados. Es por ello que nos centramos en comprender las gestiones que parte de la comunidad había realizado para hacer uso de la plaza, especialmente en el camino por el cual llegaron. También nos dedicamos a estudiar el tratamiento legislativo que se le dio al supuesto proyecto y las representaciones que los entrevistados tenían sobre la plaza y el espacio público en relación a la construcción de ciudadanía.

Nos preguntamos entonces: ¿cuál es el permiso de uso de suelo que los ciudadanos debemos exigir para el espacio público? ¿La función del Estado no sería ordenar su agenda y verificar que el proyecto no viole las normas de convivencia y el código contravencional?

Ello nos abre otra puerta. Puede ser que haya un interés inmobiliario, de publicidad o marketing en medio, pero también puede haber algún proceso social que no pueda convivir en la Plaza con la concepción que el gobierno actual posee sobre la ciudadanía. ¿Qué sucede en el espacio público para elegir su privatización? ¿Es simplemente el lazo que se gesta con el privado? ¿Hay otros procesos sociales que se decide detener de esta forma?

Lo personal es político.

Existe una relación entre el espacio público y la vida pública contrapuesta a lo privado, binarismo propio de la colonial modernidad. La consigna feminista de los años 70’ “Lo personal es político” tenía el fin de lograr que las problemáticas de género, sobre todo de violencia que se mantenían puertas adentro del hogar, se visibilizaran y dejaran así de tratarse como temas particulares y compartimentados (Segato, 2016). Aplicando una visión histórica sobre la problemática, Rita Segato (2016) reflexiona sobre la funcionalidad del espacio público en el mundo-aldea, previo a la modernidad, donde la convivencia era participativa y comunitaria. En otras palabras, la concepción de lo privado y la implementación de la estructura dual son propias del sistema colonial. La vida privada, lo doméstico, pierde politicidad, queda reservado

a lo íntimo y es subordinado a la figura dominante de etiqueta en el estilo masculino. ¿Qué sucede entonces cuando una costumbre reservada a la vida íntima se traslada a la esfera pública, traducida en materia urbana de las ciudades como espacios?

Rita Segato (2016) desarrolla el concepto de dueñidad, categoría impuesta por la pedagogía patriarcal que expresa las formas contemporáneas de poder: “el arbitrio sobre la vida de los dueños, así como una conquistualidad violadora y expropiadora permanentemente”.

Por otro lado nos preguntamos qué sucedió con el resto de la comunidad durante este tiempo: ¿Está al tanto del conflicto? ¿Cuáles son las voces disidentes? ¿Podemos centrar la atención en esta problemática siendo Mar del Plata una de las ciudades con mayor índice de desempleo del país?

El espacio público ha estado en la esencia de lo urbano y la construcción y resignificación de las ciudades desde la antigüedad hasta nuestros días. Es el espacio de encuentro e intercambio, enriquece las prácticas de sociabilidad y alienta la participación en cuestiones comunitarias. Pero también es donde se plasman los proyectos e ideas que los sistemas de poder propagan sobre todo en las ciudades. Es donde se traslucen en materia urbanística las políticas sociales y económicas. Será menester comprender si las transformaciones del espacio público se realizan al servicio del bien común dentro el paradigma transmoderno de construcción de ciudadanía o por interés de unos pocos.

Referencias bibliográficas.

Almendra Vargas, F. (2005). La Privatización Del Espacio Público. Recuperado el 13/08/2019, disponible en <https://es.scribd.com/doc/9653045/La-Privatizacion-Del-Espacio-Publico>

Caldeira, T. (2007). Ciudad de muros. Barcelona, España: Gedisa

Chauí, M. (2013). Ciudadanía Cultural: El derecho a la cultura (1ra ed.). Caseros, Argentina: RGC libros.

Delgado, M. (2011). El espacio como ideología. Madrid, España: Los libros de la catarata.

Denzin, N., Lincoln, Y. (comps). (2015). Manual de Investigación Cualitativa. Volumen IV. Buenos Aires, Argentina. Editorial Gedisa.

Di Siena, D. (2009) Espacios Sensibles. Hibridación físico-digital para la revitalización de los espacios públicos. Recuperado de: http://urbanohumano.org/download/Espacios_Sensibles_15.09.09.pdf

Di Masso, A., Berroeta, H. y Vidal, T. (2017). El espacio público en conflicto: coordenadas conceptuales y tensiones ideológicas. *Athenea Digital*, 17(3), 53-92. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v17-n3-dimasso-berroeta-vidal>

Dussel, E. (2014). Cartografías del saber desde la transmodernidad. En B. Aguer. (Ed.), *Cartografías del poder y descolonialidad* (pp. 33-44). Buenos Aires, Argentina:

Ediciones del Signo.

González Ulloa Aguirre, P. (2015). Ciudadanía ante el espacio público. La difícil y necesaria relación para fortalecer a las instituciones. *Revista Confines*, 11(21), 87-106. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/confines/v11n21/v11n21a5.pdf>

Karis, C., Ferraro, R. (2017). Vista de Identificación de la estructura verde y azul en la ciudad de Mar del Plata. *I+A Investigación + Acción*, 20 (19), 187-206. Recuperado de <https://revistasfaud.mdp.edu.ar/ia/article/view/IA19-11/154>

Perahia, R. (Mayo de 2017). Las ciudades y su espacio público. En: *Los problemas del mundo actual soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales*. Ponencia llevada a cabo en IX Coloquio Internacional de Geocrítica. Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/9porto/perahia.htm>

Segato, R. (2018). *La guerra contra las mujeres* (2 ed.). Buenos Aires: Prometeo Libros.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis S.A.

Notas.

1. Técnica en Gestión Cultural. Estudiante de la Licenciatura en Gestión Cultural. Universidad Nacional de Mar del Plata
brem.betania@gmail.com

2. Técnica en Gestión Cultural. Estudiante de la Licenciatura en Gestión Cultural. Universidad Nacional de Mar del Plata
cristinadeparis@yahoo.com

3. Técnica en Gestión Cultural. Estudiante de la Licenciatura en Gestión Cultural. Universidad Nacional de Mar del Plata
marianariego@gmail.com

4. El presente artículo se concluyó en el mes de octubre del 2019. A principios del mes de noviembre vuelve el tema a circular en los portales de noticias con motivo de un proyecto que presentó en mesa de entrada del municipio solicitando su concesión.

5. La Plaza del Agua es un espacio verde de la ciudad de Mar del Plata perteneciente a Obras Sanitarias (empresa municipal de servicios sanitarios). Está ubicado en la intersección de las calles Güemes y Roca. Posee un salón cultural y un escenario al aire libre nombrado Violeta Parra.

6. Lugar dedicado a producciones culturales perteneciente al Grupo Clarín. Se encuentra en Alberti 1242, ciudad de Mar del Plata.

7. Esa denominación es la que figura en el documento presentado en el municipio así como en las notas periodísticas relevadas para el presente trabajo.



LOS DISEÑOS CURRICULARES en ciencias sociales de la provincia de Buenos Aires en la construcción de una ciudadanía activa y crítica

Curricular designs in social sciences of
Buenos Aires province in the construction
of an active and critical citizenship

Cadaveira, Gabriela (1)
Cañueto, Gladys (2)

Resumen:

Esta indagación forma parte del trabajo desarrollado por el Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se parte de una perspectiva metodológica cualitativa y un enfoque interpretativo de carácter documental, a partir del cual se realiza un estudio descriptivo de los Diseños Curriculares (DC) en Ciencias Sociales (CS) para la Escuela de Educación Secundaria (EES) de la Provincia de Buenos Aires. Este análisis intenta revisar los sentidos que las categorías: justicia social (Dubet, 2010) y justicia curricular (Torres Santomé, J., 2011) tienen en estos DC. Para ello, se seleccionan contenidos prescriptos, orientaciones didácticas y perspectivas teóricas cuyos propósitos orienten promover que “el estudiante se cuestione acerca de sus preconcepciones y prejuicios, mediante el análisis crítico de la complejidad del mundo social actual, del pasado que lo ha constituido y la proyección en un futuro deseable y posible, definido desde las preocupaciones democráticas y la construcción de una ciudadanía crítica y activa”, tal como prescribe el DC de CS (2012:10). A partir de allí, nos preguntamos: los DCs ¿promueven la visibilidad de todos los colectivos sociales en la complejidad de sus relaciones y la construcción de una ciudadanía activa y crítica?

Palabras clave:

diseños curriculares; ciencias sociales; justicia social; justicia curricular.

Abstract

This inquiry is part of the work developed by the Research Group in History and Social Sciences Teaching (GIEDHICS) of the National University of Mar del Plata. It is based on a qualitative methodological perspective and an interpretative approach of documentary character, from which a descriptive study of the Curricular Designs (DC) in Social Sciences (CS) for the School of Secondary Education (EES) of the Province of Buenos Aires. This analysis tries to review the senses that the categories: social justice (Dubet, 2010) and curricular justice (Torres Santomé, J., 2011) have in these DC. For this, prescribed contents, didactic orientations and theoretical perspectives are selected, whose purposes are to promote that “the student questions himself about his preconceptions and prejudices, through the critical analysis of the complexity of the current social world, the past that has constituted it and the projection in a desirable and possible future, defined from democratic concerns and the construction of a critical and active citizenship”, as prescribed by the DC of CS (2012: 10). From there, we ask ourselves: do DCs promote the visibility of all social groups in the complexity of their relationships, and the construction of an active and critical citizenship?

Key Words:

curriculum designs; social sciences; social justice; curricular justice

Recepción: 15/09/2019

Evaluación 1: 16/09/2019

Evaluación 2: 16/09/2019

Publicación: 01/07/2020

Introducción.

Hace poco más de una década, se produjo un cambio sustancial en la concepción de la niñez y adolescencia, y en la educación, a partir de la sanción de dos Leyes Nacionales: a) la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño N° 26.061 (año 2005), y b) la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (año 2006). La primera otorga el status de ciudadanos a todos los niños y adolescentes desde su concepción hasta los 18 años de edad, con lo cual comienzan a ser considerados sujeto de derecho, y como tal pueden ejercer su ciudadanía de manera activa, es decir, dejan de ser objeto del derecho como lo expresaba la Ley del Patronato derogada.

La LEN, sancionada al año siguiente, encuadra al estudiante desde este nuevo status y proclama la obligatoriedad de la escuela secundaria en todo el territorio nacional (3). De esta manera, se redefine el sentido de aquel nivel educativo con fuerte tradición elitista y el de sus protagonistas, que se plasma en uno de los objetivos centrales propuesto: reconocer a los estudiantes como jóvenes portadores de conocimientos que los identifican y que configuran prácticas culturales propias. En este sentido, la juventud, es entendida como un estado: ser adolescente, y no una etapa de transición ni un proceso de metamorfosis cuyo momento cúlmine es la llegada a ser adulto (Reguillo, R. 2013, p.25/135).

En la provincia de Buenos Aires, se refrendan ambas leyes (Ley de

promoción y protección de los derechos de los niños N° 13.298/05; y Ley de Educación Provincial N° 13.688/06) y se promueve una reforma curricular en el marco de estas nuevas normativas. Los cambios se produjeron gradualmente, iniciándose en el nivel secundario (2007) desde los primeros años, llevando de manera progresiva la incorporación de los nuevos diseños curriculares, año a año concluyendo en el ciclo lectivo 2012.

Los documentos curriculares elaborados: Marco General de Política Curricular (MGPC) y el Marco General para el Ciclo Superior (MGCS) (4) explicitan los lineamientos planteados, atentos al enfoque de derechos que se promueve. Se asume el desafío de la democratización de las relaciones al interior de las escuelas, lo que implica no sólo replantear la participación de los adolescentes, sino también la re-configuración del rol de los adultos frente a ellos. Poner en diálogo las perspectivas de los diferentes actores involucrados en la vida escolar, supone avanzar en experiencias institucionales que promuevan acciones tendientes a resignificar los lugares que ocupan para repensar otros formatos y vinculaciones. Uno de los propósitos (5) centrales de la nueva Escuela de Educación Secundaria (EES) remite a la necesidad de generar acciones destinadas a la formación de ciudadanos a través del desarrollo de mecanismos institucionales de democratización y participación. Así, en el Marco General para la Educación Secundaria, se proclama:

Partiendo del reconocimiento de los alumnos/as de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad (DC ES 1° 2006, p.11)

Desde aquí, nos proponemos en este trabajo

realizar una lectura descriptiva y analítica de algunos documentos curriculares, con el objeto de observar la coherencia entre las categorías teóricas destacadas, las orientaciones pedagógicas y las posibilidades en el logro de los propósitos que se enuncian.

En primer lugar, abordamos el análisis descriptivo del Marco General de Política Curricular (MGPC) que alcanza a todos los niveles educativos de la Provincia de Buenos Aires. En ese sentido, subrayamos su carácter paradigmático (6) ya que se enfatizan “una serie de conceptos que, al articularse, entretejen nuevos sentidos, enmarcando, direccionando y fundamentando la totalidad de la propuesta político-educativa” (MGPC, 2007, p.18); estos son los siguientes: inclusión, interculturalidad, justicia, sujeto pedagógico, enseñanza, ciudadanía, trabajo, ambiente, saberes socialmente productivos. En segundo término, analizamos algunos Diseños Curriculares (DC) del área de las Ciencias Sociales (CS) de los seis años de la ES, destacando las potencialidades, aciertos y algunos cuestionamientos con el fin de realizar una lectura teórica profunda de ciertos contenidos seleccionados y los supuestos en que se asientan. Finalmente, presentamos las conclusiones preliminares que exponen múltiples debates abiertos a constantes revisiones.

En síntesis, podríamos formular algunas preguntas que orienten nuestra indagación de la siguiente manera: los Diseños Curriculares ¿pueden encuadrarse desde las perspectivas críticas de la educación?, ¿promueven la visibilidad de

todos los colectivos sociales en la complejidad de sus relaciones?, ¿subyace en los mismos la definición de educación como justicia social?

Marco General de Política Curricular (MGPC)

La Ley de Educación Provincial N° 13.688 en el artículo N° 5 establece que:

La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa (7).

A partir de la sanción de esta Ley se elaboran una serie de documentos curriculares, siendo el MGPC el instrumento teórico-conceptual que encuadra las bases pedagógicas que orientan y definen los criterios curriculares comunes para todos los niveles educativos: inicial; primaria; secundaria y educación superior. Por lo tanto, responde a los principios fundamentales de la política educativa referidos a la educación común y pública; al sujeto de derecho; a la perspectiva intercultural; a la relación entre educación, trabajo y ambiente y a los saberes socialmente productivos. Asimismo, se expone la intención que “en la lectura profesional y crítica los docentes y otros agentes del sistema educativo se sientan comprometidos y respaldados en las herramientas conceptuales que se presentan, encuentren sentidos propios y colectivos a la tarea de educar” (MGPC, 2007, p.11). En este curso, pone a los docentes y estudiantes en un lugar central para el debate, la creación y puesta en marcha, de acuerdo a los diversos contextos áulicos, instituciones, culturales y socio-comunitarios.

Por otro lado, los documentos curriculares son declarados como: comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales. Reconocer que los contenidos son prescriptos supera la condición de obligatoriedad y si bien prescribir es determinar,

esta cualidad de los diseños se remite a un distanciamiento de la reforma anterior, en la década del 90 (Ley Federal de Educación - LFE), y hace visible que la decisión curricular es una decisión de política educativa en el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria. Aun así, la combinación con las características de contenidos comunes, paradigmáticos y relacionales, complementa la definición curricular, resaltando que no se dirige solamente a la consideración de enseñar ciertos contenidos sino también a cómo se enseña y cuál es la relación con los enfoques de enseñanza y las teorías que sustentan la reforma en su totalidad.

Desde estos aspectos es interesante observar una consonancia con las ideas de los pedagogos críticos respecto de la concepción del conocimiento visto como una construcción que se entrama en las relaciones de poder. De esta manera el conocimiento nos remite a acuerdos entre los sujetos que viven experiencias y relaciones sociales situadas en procesos socio-históricos que generan entramados simbólicos de la cultura que habitan. Cuando buscamos comprender el sentido de los acontecimientos, estamos buscando el significado de lo social. Desde esta perspectiva teórica recuperamos los aportes de M. Apple, quien sostiene la necesidad de estudiar globalmente las interconexiones entre ideología y currículo de la siguiente manera:

“(...) necesitamos examinar con sentido crítico no precisamente cómo un estudiante adquiere más conocimiento,

sino por qué y cómo determinados aspectos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimientos objetivos, fácticos (...)” (Apple en Giroux, H., 1988:64)

¿Cómo y por qué el conocimiento es construido? Y, ¿Cómo alcanzan validez y legitimidad en un momento dado tornándose hegemónicos por sobre otros? Entender las funciones sociales del conocimiento, nos llevará a comprender por qué debemos enseñar unos contenidos y otros no, qué conocimientos poseen más legitimidad y cuáles refuerzan estereotipos. En esta línea, desde los DC hay un reconocimiento de que la educación no es neutral, pero eso no la convierte en una mera forma de adoctrinamiento, por el contrario, como práctica que trata de ampliar las capacidades necesarias para la acción humana y, como consecuencia, las posibilidades de la propia democracia. La escuela tiene entonces el sentido y la obligación de fomentar prácticas pedagógicas que promuevan “el interés por mantener abierto el potencial humano (...) forja tanto la crítica como la acción mediante un lenguaje de escepticismo y posibilidad y mediante una cultura de apertura, debate y compromiso (...)” (Kincheloe & McLaren, 2008, p.18).

En esta dirección la política curricular que sustenta el MGPC (2007) retoma la definición de Alicia De Alba (en MGPC, 2007, p.15) cuando manifiesta que el currículum en tanto propuesta histórica-social, cultural, compleja, diversa y políticamente contextualizada es una selección arbitraria y temporal del patrimonio cultural, que una política educativa define como relevante en su propio tiempo pero pensando a su vez en las generaciones futuras. Esta perspectiva permite a los docentes revisar sus marcos teóricos-epistemológicos y reposicionarse ante una propuesta que intenta distanciarse del enfoque de reproducción y aplicación propio de la década de los '90 para dar paso a otra que permite la producción y problematización del conocimiento haciendo consciente la línea de nuestras acciones pero respetando estilos de enseñanza y aprendizaje, que de forma explícita o implícita se manifiestan en los procesos escolares.

Las escuelas cumplen una función sociopolítica es por ello que la definición de una escuela secundaria de carácter común y obligatoria (MGPC, 2007) acentúa el carácter siempre político de la Educación (Freire, 1985) que empodera a los sujetos para poder comprender y transformar la realidad de su tiempo. La relación entre los diversos sujetos sociales que se produce en la cotidianidad de la escuela y el aula, mediados por el curriculum, es lo que otorga al vínculo su cualidad y condición pedagógica. La enseñanza como práctica social de transmisión cultural, deconstruye, construye y reconstruye saberes y modos de relación con el conocimiento, en disposición permanente con otros sujetos sociales en torno de lenguajes, convenciones y símbolos de las culturas en cada vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes.

En síntesis, el MGPC expone los lineamientos pedagógicos, políticos y epistemológicos que sostienen la concepción de educación como práctica social de transmisión cultural con la finalidad de:

(...) promover una educación para justicia social, en atención al derecho universal a la educación. La educación común se propone que todos los niños/as, jóvenes y adultos/as de la provincia se apropien de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos, que les permitan acceder al mundo del trabajo y de los estudios superiores, además de comprender reflexivamente la sociedad y las culturas en las que viven, reconociéndose como sujetos histórico-políticos. (MGPC 2007, p.16)

La educación para la justicia social se enuncia en las Leyes educativas y en los DC. Esta categoría comprende dos grandes concepciones: 1- la

igualdad de posiciones o lugares, y 2- la igualdad de oportunidades. Consideramos importante explicar brevemente cada una para discernir cuáles normativas subyacen y advertir sus implicancias. F. Dubet las define de la siguiente manera:

(...) La primera de estas concepciones se centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir, en el conjunto de posiciones ocupadas por los individuos, sean mujeres u hombres, más o menos educados, blancos o negros, jóvenes o ancianos, etc. Esta representación de la justicia social busca reducir las desigualdades de los ingresos, de las condiciones de vida, del acceso a los servicios, de la seguridad, que se ven asociadas a las diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos, altamente dispares en términos de sus calificaciones, de su edad, de su talento, etc. (...)

La segunda concepción (...), se centra en la igualdad de oportunidades: consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. Quiere menos reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales que luchar contra las discriminaciones que perturbarían una competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas (2010, p.11-12).

Entendemos que la categoría de Justicia social que promueven los documentos refiere a la igualdad de posiciones teniendo en cuenta, en primer lugar, el enfoque del curriculum como síntesis arbitraria y transitoria de elementos culturales, que supone necesidad de revisión y cambio, discusión y participación, contextualización e interpretación de la realidad social, cultural y educativa. En segundo término, el reconocimiento de los estudiantes y docentes como sujetos políticos capaces de transformar la sociedad en la que viven, desde un enfoque que incluye la noción de diversidad, distinguiéndola claramente del concepto de desigualdad. En este punto, se hace explícita la separación analítica de ambos conceptos, entendiendo que si bien “(...) el curriculum da lugar a la diversidad y tiene como propósito formar sujetos que la reconozcan y valoren, (...) al mismo tiempo, (...) denuncia y rechaza todo tipo de desigualdad y se constituye en instrumento para la producción histórica de más igualdad”. (MGPC 2007, p.16)

A modo de cierre de este apartado, con el fin de aproximarnos a los DC específicos del área de las Ciencias Sociales, nos preguntamos ¿cuál es el sentido que el MGPC da a la enseñanza de las Ciencias Sociales?

La respuesta se expresa de la siguiente forma:

Los educadores en Ciencias Sociales han de ayudar a los estudiantes a comprender que el conocimiento no sólo es variable y está ligado a intereses humanos, sino que, además, debe examinarse en lo que hace referencia a sus pretensiones de validez. (...) Este enfoque nos permite recuperar la esperanza, pero también el poder y la voluntad: el futuro, como espacio de libertad, depende de las voluntades de los sujetos, quienes –con mayor o menor margen de incidencia y legitimidad- en este proceso se asumen como actores políticos activos. Así, la construcción del futuro se convierte en un campo de lucha en el que se enfrentan proyectos, intereses, ideologías, estrategias (MGPC, 2007, p.11)

Hasta aquí hemos desarrollado de manera abreviada los marcos normativos, las perspectivas teóricas epistemológicas que sustentan y en base a las cuales se elaboraron todos los diseños curriculares de los distintos niveles educativos, gradualidad y asignaturas escolares. A continuación, nos detendremos en el análisis de algunos de ellos observando fortalezas, obstáculos, contradicciones y potencialidades.

Los diseños de Ciencias Sociales. Selecciones

Las reformas curriculares iniciadas en el año 2007 en la Provincia de Buenos Aires, tuvieron la intencionalidad de poner en relevo el propósito de formación de ciudadanía, en ese sentido, se crearon una

serie de materias desde el primer año del Ciclo Básico hasta el sexto año del Ciclo Superior. Las más innovadoras y en orden de cursado gradual son las siguientes: Construcción de Ciudadanía (CdC) (DC común para 1º, 2º y 3º año de la ES); Salud y Adolescencia (4º año ES); Política y Ciudadanía (5º año ES); Trabajo y Ciudadanía y Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales (6º año ES). La perspectiva de trabajo de este bloque de asignaturas, consiste en conocer, reconocer, descubrir y promover los derechos, desde su ejercicio, o desde la ausencia del mismo (8) . De esta manera se plantea un cambio radical en la forma en que tradicionalmente se concibió la formación ciudadana que ha sido uno de los objetivos que organizaron la lógica de las políticas educativas diseñadas a partir de la constitución de los estados nacionales. Para comprender con mayor profundidad estas diferentes maneras de pensar la formación ciudadana habrá que indagar las diferentes concepciones que subyacen a la definición de ciudadanía. Si bien no vamos a exponer todos los debates, si queremos dejar planteado que son conceptos controversiales de una larga historia y tradición(9) .

Los intentos por fundar una ciudadanía e identidad nacional orientan las decisiones de las políticas educativas en vistas a construir y legitimar el orden social, distribuir los roles que asumirán los ciudadanos y consolidar un conjunto de valores. La escuela pública fue protagonista en los procesos de instauración y reproducción de este orden. De allí que uno de los temas más destacados en la historia de los sistemas educativos mundiales haya sido la generación de un nuevo sujeto político, el ciudadano. Esta concepción de ciudadano refiere a la idea de status o reconocimiento social y jurídico por el que una persona adquiere derechos y deberes en diversos momentos históricos de acuerdo a la relación con el Estado y su comunidad. Esta ciudadanía política se ejerce en la búsqueda del bienestar general de los individuos en el marco de la organización racional y política que cada estado configura. Por otro lado, hay otra concepción que entiende la ciudadanía como práctica, asumiendo que “los individuos se socializan en comuni-

dades, dentro de un contexto histórico y social, el cual les proporciona una identidad colectiva: la ciudadanía” (Bárcena, F. 1997, p.119).

F. Bárcena (2007) contribuye a esclarecer los sentidos que portan las diferentes concepciones de ciudadanía a partir de exhibir algunos debates (10) que se han dado desde la Filosofía de la Educación, en este sentido sostiene que hay que tener en cuenta “dos nociones clave que están en la base de dos diferentes ideas de ciudadanía (la ciudadanía como estatus y la ciudadanía como práctica) y de la educación política, tal y como estas parecen articularse en el debate protagonizado entre los teóricos de liberalismo político y los pensadores comunitaristas: la idea de justicia y la noción de la comunidad”. (ibídem, p.22).

Los aportes de los comunitaristas conllevan a discernir y valorar la trama entre el concepto de ciudadanía y las nociones de justicia y comunidad, observando que la ciudadanía no es la mera adquisición de un título o un status, sino “una práctica de compromiso orientada a la participación en el ámbito público, la formación de virtudes públicas y la articulación moral del bien público”. Asimismo, que “*ven en la comunidad una fuente de valores, deberes y virtudes sociales, muy distintos de los derechos individuales* liberales que éstos confieren a una abstracta concepción del yo y de la humanidad”.(ibídem, p.22).

Volviendo al planteo inicial podríamos comprender el giro que se pretende en la formación ciudadana desde una perspectiva tradicional donde prima el conocimiento

teórico de los derechos, obligaciones y las leyes, considerando fuertemente lo individual, la neutralidad y ciertamente descontextualizado de la dimensión sociohistórica, hacia la idea del ejercicio práctico de los derechos en un contexto sociocomunitario determinado que puede poner en evidencia las vacancias y la posibilidad de expansión de los derechos.

A continuación, y a modo de enfocar los sentidos propuestos en los marcos generales, haremos foco en el DC de una asignatura del área de Ciencias Sociales de la Escuela Secundaria: Construcción de Ciudadanía, dictada en los primeros tres años del Ciclo Básico.

Construcción de Ciudadanía (CdC)

Contenidos

Ilustración 1- DC Construcción de Ciudadanía
(1º, 2º y 3º año EES)

Esta asignatura se crea en el año 2007 para los primeros tres años de la Escuela Secundaria con el propósito de formar ciudadanos a partir de involucrar al adolescente como sujeto de derecho en el ejercicio activo del reconocimiento, defensa y expansión de derechos. La metodología de trabajo propuesta es la elaboración de un proyecto a lo largo del ciclo lectivo que promueva el trabajo en equipo, la organización de diferentes actividades, indagación y la evaluación conjunta. La clave en esta asignatura es que efectivamente el motivo que inspira el proyecto emane de las necesidades, intereses, y saberes de los grupos de estudiantes. Los conceptos estructurantes pueden verse en la ilustración N°1 junto a los nueve ámbitos de trabajo propuestos de manera orientativa no excluyentes y complejamente interrelacionados (el ámbito “Estado y Política” atraviesa cualquiera de los tópicos que se seleccionen).

En el DC de CdC, a modo de ejemplo y orienta-

ción, se incluyen numerosos proyectos puestos en marcha por diferentes escuelas de la provincia, donde los alumnos junto con los docentes, intervienen sobre una situación detectada como problemática a partir de sus experiencias cotidianas. Luego, se estudia cómo intervenir para modificar esa situación, orientados por el docente en algunas ocasiones, o gestionado por los mismos estudiantes en otras, proyectando acciones, delineando distintas estrategias, evaluando constantemente los resultados. A partir de estas propuestas se ponen en valor las prácticas culturales de los adolescentes, que los identifica, y les permite pensarse, empoderarse, interpretar su contexto para intentar operar sobre él y transformarlo.

Los documentos curriculares describen a los estudiantes destinatarios de la propuesta curricular de la nueva ES obligatoria de la siguiente manera:

Los adolescentes y jóvenes de la Secundaria de la Provincia han nacido y crecido en democracia. En todos estos años han aprendido formas de relación entre las personas y con el Estado, han ejercitado su ciudadanía desde diferentes posiciones y en distintos contextos socioculturales, producen prácticas culturales, trayectorias, saberes, han acumulado experiencias en la desigualdad y en la diversidad. Atravesados por las transformaciones socioculturales de los últimos tiempos, todos los grupos etarios viven en una incertidumbre mayor que las mismas generaciones décadas atrás. Han mutado las sociedades, la configuración del tiempo y el espacio, los modos de organización familiar,

las posiciones entre hombres y mujeres, entre padres e hijos, y en particular para Argentina se ha polarizado la estructura económica de la sociedad. (DC CdC, 2007, p.21 citado en MGPC, 2007, p.10)

El documento da cuenta de la necesidad de re-posicionar a los jóvenes desde un lugar protagonista, así como también de interlocutor válido, considerando su trayectoria educativa vital, inserto en una comunidad y con prácticas culturales propias. La escuela secundaria fue hasta el año 2007 un espacio restringido para un gran número de jóvenes, la obligatoriedad cambió las características del alumnado que fue incluido, permitiendo pensar a la escuela como un espacio privilegiado para el encuentro, diálogo y ejercicio de prácticas ciudadanas. En la misma línea, la antropóloga mexicana, R. Reguillo (2003) afirma la necesidad que los jóvenes sean reconocidos en sus particularidades y sus derechos en tanto grupo. En este sentido ha indagado sobre los discursos que estigmatizan a la juventud como desinteresados de la participación política, sosteniendo que ellos poseen otras formas de accionar frente a sus necesidades, de formas no tradicionales. Aunque sus prácticas culturales no sean reconocidas institucionalmente, igualmente se despliegan, se ejercitan, se imponen. En esta tensión la escuela está modificando al menos desde los documentos curriculares su comprensión de los estudiantes que no deben despojarse de sus identidades juveniles para sentirse incluidos en la escuela. Esta preocupación puede observarse en la siguiente cita del Marco General de Ciencias Sociales:

Una escuela secundaria inclusiva apela a una visión afirmativa de la juventud y la adolescencia (...) es una visión que entiende a los adolescentes y jóvenes como sujetos de acción y de derechos (...) avanzar en la constitución de sujetos cada vez más autónomos y solidarios, que analicen críticamente, tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores han desarrollado como los contextos en que están inmersos, que puedan ampliar sus horizontes de expectativas, su visión de mundo y ser propositivos frente a las problemáticas o situaciones que quieran transfor-

mar. (...) se concibe a los estudiantes como productores de pensamiento, de símbolos, de conocimientos. (...) La validación del otro construye sujetos que se incluyen, que se sienten y son parte de una comunidad educativa y política. (MGCS, 2012, p.10)

Estas perspectivas teóricas se alinean de manera coherente con las orientaciones desarrolladas en otros documentos mencionados, en esta ocasión se incorpora la idea de observar críticamente el acervo cultural heredado y que forma parte de los contextos en que los adolescentes están inmersos, para poder ampliar su visión del mundo y transformarlo. Así, los estudiantes son comprendidos como sujetos productores de pensamiento y símbolos que promueven a la acción.

Más adelante se agrega una categoría esbozada en el DC CdC de la siguiente manera:

La ciudadanía se ha construido a lo largo de la historia en un camino de ampliación de derechos y responsabilidades, desde los derechos políticos, civiles, sociales y finalmente en las últimas décadas, se discuten los derechos culturales. El establecimiento de derechos y responsabilidades no es de una vez y para siempre, sino que se transforma por la acción política de los sujetos. Hoy las y los jóvenes reclaman derechos o se les reclaman responsabilidades que no estaba previsto se constituyeran en espacios de disputa de legalidad o de reconocimiento en tiempos pasados, (...) Hay múltiples ejemplos de ejercicio de ciudadanía juvenil en la vida cotidiana, propuestas de las y los adolescentes y jóvenes que deben ser analizadas y dimensionadas en su justa medida, aportando al conjunto de la

sociedad renegociaciones que profundicen y escriban nuevos caminos en el ejercicio ciudadano. (DC CdC, 2007, p. 36).

La necesidad de definir al sujeto juvenil nos lleva considerar y enfatizar la categoría ciudadanía cultural (11) (Rosaldo,1999; Reguillo, 2003), a partir del sentido que para los individuos tiene la participación activa que realizan en sus grupos sociales de pertenencia en la búsqueda de reconocimiento – en este caso sin la intervención del Estado - y por otro lado este concepto se torna más amplio en su alcance ya que incorpora también las aspiraciones de los grupos subordinados, tensionando de este modo los conceptos de ‘bien común’, ‘espacio público’, y ‘sociedad civil’. Se trata de una ciudadanía que se vivencia como el derecho a la igualdad pero sin abandonar las marcas identitarias que cada sujeto social porta.

Más allá de reconocer a nuestros estudiantes como ciudadanos desde un status político institucionalizado y formal, pensar en incorporar sus prácticas culturales distintivas, les permite constituirse como grupo subordinado para reivindicar los derechos de manera substancial. Describir, conocer y poner en valor las diversas expresiones culturales de los jóvenes se ha tornado un tema fundamental para la educación en general, y para la transformación de las prácticas pedagógicas en particular.

El DC de CdC resulta una propuesta destacada e innovadora que intenta responder a uno de los propósitos centrales de la educación en general y de la ES en particular que es “la enseñanza y el aprendizaje de una ciudadanía activa” (DC CdC, 2007, p.21), sin embargo, se observa la necesidad de modificar la concepción que los adultos/docentes y la sociedad toda tienen sobre los adolescentes/estudiantes ya que el adultocentrismo (12) se convierte en uno de los obstáculos más visibles para el logro de este objetivo. En este sentido J. Torres Santomé (2011) afirma que considerar la atención prioritaria que algunos contenidos deben tener en las escuelas con el fin de promover la justicia curricular (13): “exige contemplar aspectos como la inclusión, representación, el reconocimiento,

aportaciones y valoraciones de las personas, colectivos, grupos y culturas que están presentes en las aulas y en la sociedad más amplia en la que está ubicado el centro escolar” (p.13).

Conclusiones preliminares.

Los diseños producidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires evidencian un esfuerzo por establecer un hilo conductor entre el Marco General de Política Curricular de fuerte posicionamiento político e ideológico, que luego se transfiere a los diseños de los tres primeros años del Ciclo Básico comunes a todas las orientaciones (14). La asignatura CdC irrumpe a partir de la LEN con una propuesta pedagógica de quiebre para una ES que interpelaba a la sociedad por una transformación. El planteo teórico y metodológico da cuenta de un claro posicionamiento de la política educativa hacia la inclusión de los sectores más postergados para ese nivel educativo. Se plantea un enfoque de derechos, un cambio de 180 grados en el status de los niños y adolescentes, y se invita a los educadores en Ciencias Sociales a “recuperar la esperanza, pero también el poder y la voluntad: el futuro, como espacio de libertad (...). Así, la construcción del futuro se convierte en un campo de lucha en el que se enfrentan proyectos, intereses, ideologías, estrategias” (MGPC, 2007, p.11) asumiéndose docentes y estudiantes como actores políticos activos.

Consideramos valiosos los aportes que S. Pla (2017) con el fin de

observar la potencialidad transformadora de los DC, en ese sentido, el autor, indaga en la relación entre el currículum y la sociedad a la que pertenece desde una pedagogía de la justicia social (15) analizando la estrategia de cambio social que promueve. En esa clave, propone “leer” los diseños curriculares, preguntando: son *¿transformativos, afirmativos o adaptativos* (16). Siguiendo esta línea argumentativa entendemos que los DC de la provincia de Buenos Aires se enmarcan desde una estrategia transformativa ya que aspiran a corregir los resultados injustos reestructurando, precisamente, el marco generador subyacente. De todos modos, la justicia curricular sólo es posible en el marco de una educación para una sociedad democrática, justa e inclusiva con políticas públicas que traten de compensar y corregir aquellas injusticias estructurales que inciden y determinan las condiciones de vida de la sociedad (Bazán & Marchetti, 2017, p.4).

Referencias bibliográficas

Bárcena, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. Barcelona: Paidós

Bazán, S. & Marchetti, B. (2017) El conocimiento didáctico puesto en práctica. Tensiones y demandas en la Formación inicial y continua de profesores de Historia. Ponencia presentada en el IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Dubet, F. (2010). Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Fraser, N. & Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Madrid: Morata.

Freire, P. (1985). Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Giroux, H. (1988). Los profesores como intelecto-

tuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós

Kincheloe, J. L. (2008). La Pedagogía Crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En Pedagogía Crítica. ¿De qué hablamos, dónde estamos? McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (dir.) Barcelona: Graó.

Pla, S. (2017). Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano. Una mirada desde la pedagogía por la justicia social. Arica. Diálogo Andino N° 53 Pag. 33-43 Link: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200033>

Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. En Última Década, Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional, N° 19 pp1-20 Viña del Mar, Chile. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200002

Reguillo, R. (2013). Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rosaldo, R. (1999). Ciudadanía Cultural, Desigualdad, Multiculturalidad. Recuperado de: http://www.tij.uia.mx/academicos/elbordo/vol03/bordo3_ciudadania1.html

Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular, El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata

Documentos de referencia

Ley de Educación Provincial N° 13.688

Dirección General de Cultura y Educación (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 1° Año (7° ESB) Resolución N°: 3233/06. La Plata. Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2007). Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Resolución N° 3655/07. La Plata. Provincia de Bs. As.

Dirección General de Cultura y Educación (2007). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1°, 2°, 3° año / La Plata. Provincia de Bs. As.

Dirección General de Cultura y Educación (2012). Diseño Curricular para la Educación Secundaria Orientación Ciencias Sociales. La Plata

Índice de publicaciones digitales de la Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2002-2012) Link: http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/disenio_curricular.html

Notas:

1. Lic. en Cs Antropológicas (UBA), Esp. en Docencia Universitaria (UNMdP), Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Mar del Plata
E-mail: gcadaveira@gmail.com

2. Prof. en Historia (UNMdP) Esp. en Docencia Universitaria (UNMdP), Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Mar del Plata
E-mail: gladyscanueto@gmail.com

3. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la LEY N° 898 resuelve la obligatoriedad en el año 2002.

4. El Marco General de Política Curricular (Resolución N°3655/07, derogada por la Resolución N° 4358/18, denominado Marco Curricular Referencial en noviembre del 2018) y el Marco General para el Ciclo Superior (Resolución N° 3828/09 aún vigente) hace explícitas las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético-políticas que dan sustento a los documentos curriculares que forman parte de la política pública de las educación en la Provincia de Buenos Aires en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 13.688. El nuevo Marco Curricular Referencial aún no se plasmó en

nuevos Diseños Curriculares en el Nivel Secundario hasta la fecha.

5. Los propósitos de la escuela secundaria son tres y se enuncian y fundamentan en cada uno de los diseños curriculares a partir del año 2007: “ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos/as la adquisición de saberes para continuar sus estudios; fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas; y vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo”.

6. Los conceptos paradigmáticos son compartidos por todos los niveles educativos, incorporando cada diseño curricular otros específicos de cada nivel: inicial, primaria, secundaria o superior.

7. Otras leyes nacionales sancionadas, contribuyen a configurar y complementar la política educativa en la República Argentina: Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 de septiembre de 2005, la Ley Nacional N° 26.061 de la Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del 28 de septiembre de 2005, la Ley de Financiamiento de la Educación N° 26.075 del 21 de diciembre de 2005 y, particularmente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de diciembre de 2006.

8. Destacamos que el MGPC establece el tratamiento de la formación ciudadana en la totalidad de las asignaturas de la EES, inclusive las áreas en las que tradicionalmente nunca se prescribió como por ejemplo Biología, en el DC de 2º año se señala: “(...) un ciudadano, científicamente alfabetizado, debe conocer las implicancias sociales y éticas de la investigación en Biología y de los productos teóricos y materiales que de ella se derivan.” (2008:32)

9. Bércena (1997) toma la definición de Robert Bellah: “Una tradición es un modelo de interpretaciones y juicios que una comunidad ha elaborado a través del tiempo. Es una dimen-

sión inherente a toda acción humana. Nunca se puede abandonar del todo la tradición, aunque sí se puede criticar una tradición desde el punto de vista de otra. Así pues, tradición no se opone a razón.” (p.77) El autor destaca esta última afirmación sosteniendo que toda tradición implica reconocimiento, que es un acto racional y cognitivo que consiste en un tipo de conocimiento práctico – orienta a la acción-. Esta categoría será retomada desde otras perspectivas más adelante.

10. Se hace referencia a los debates entre liberales y comunitaristas en los EEUU visibilizados a partir de dos artículos publicados en el 1993 por Daniel Bell (el texto mencionado “La disputa entre liberales y comunitaristas se da en la torre de marfil de la filosofía política, y sólo secundariamente tiene un efecto indirecto en la política social) (Bárcena, F. 1997: 103).

11. Los aportes de R. Rosaldo (1999), inicialmente y posteriormente R. Reguillo contribuyen a comprender la necesidad de definir al sujeto juvenil tomando en cuenta la categoría de ciudadanía cultural, en ese sentido: “(...) la expansión de la ciudadanía implica no solamente la relación estado-ciudadano, sino la relación ciudadano-ciudadano. Con esto me refiero a la participación de la población en los grupos sociales (pueden ser grupos de vecindad, de barrio, de la política que se haga donde se trabaja; puede ser cualquier grupo así, sin que intervenga el Estado) donde se busca un reconocimiento al sentido de pertenencia,

y la reivindicación de derechos en el sentido substancial y no formal (...) cuando hablamos de ciudadanía cultural, se hace necesario conocer las aspiraciones legítimas de los grupos subordinados. En ese sentido yo cuestionaría los conceptos de ‘bien común’, ‘espacio público’, ‘sociedad civil’ y por este motivo diría que la ‘ciudadanía cultural’ no es ‘cultura ciudadana’. (...) Esto se puede decir de otra forma: si no hay manera de lograr el reconocimiento de mis legítimas aspiraciones o demandas, no entro en la plaza pública”. Por lo tanto, se trata de una ciudadanía cultural que no se define mediante actos jurídicos, sino que se experimenta como el derecho a la igualdad en la afirmación de la diferencia. R. Reguillo (2003).

12. Se denomina adultocentrismo a la relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos y los jóvenes, donde los adultos son el modelo ideal de persona, en tanto los adolescentes se encuentran en tránsito para alcanzar ese lugar de valor en la sociedad, no hay un reconocimiento positivo de sus prácticas y pensamientos.

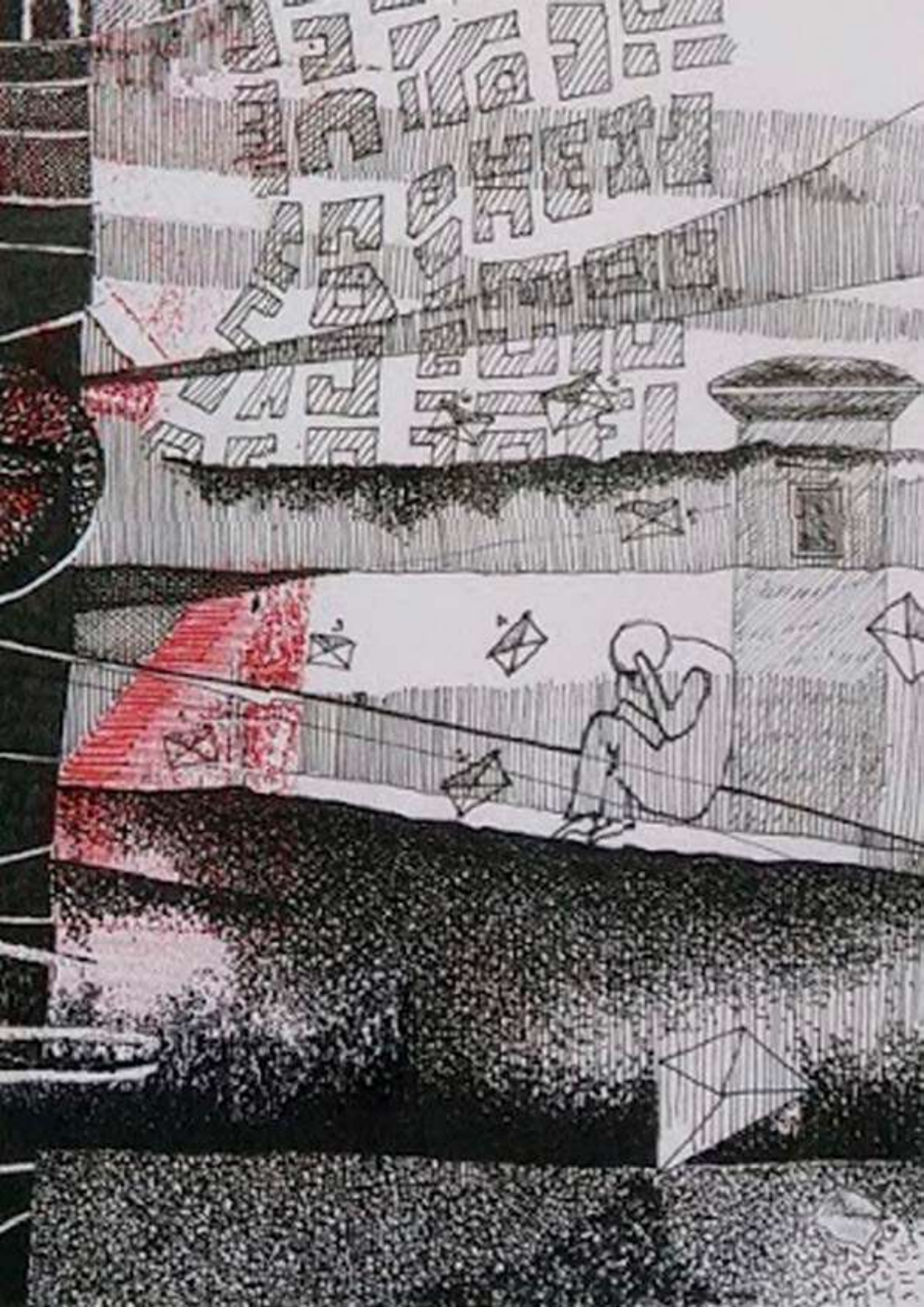
13. Jurjo Torres Santomé (2011) la define como “(...) el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático”. (p.11)

14. La Escuela de Educación Secundaria (EES) en la provincia de Buenos Aires tiene una duración de seis años, con una Ciclo Básico de tres años de asignaturas comunes, y un Ciclo Superior con orientaciones en: Arte; Comunicación; Ciencias sociales; Educación Física; Economía y Administración; Ciencias Naturales y Lenguas Extranjeras (además de las

escuelas de educación técnico-profesional; agro-técnica y artística).

15. Sebastián Pla (2017) plantea cuatro finalidades básicas de la pedagogía por la justicia social: “a) desafiar, confrontar y producir rupturas en los estereotipos, las falsedades y los conceptos erróneos que guían las desigualdades y las discriminaciones estructurales basadas en clase social, género, fenotipo, cultura y otras diferencias entre los seres humanos; b) proveer los elementos educativos necesarios para que todos los estudiantes puedan desarrollar su potencial; c) aprovechar las fortalezas de los estudiantes en su propia educación; y d) crear ambientes de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico como agente del cambio social” (p.34).

16. Nancy Fraser (2006) sostiene que hay dos estrategias: “la afirmativa y la transformativa: las (...) afirmativas para reparar la injusticia intentan corregir los resultados desiguales de los acuerdos sociales sin tocar las estructuras sociales subyacentes que los generan. En cambio, las estrategias transformadoras aspiran a corregir los resultados injustos reestructurando, precisamente, el marco generador subyacente” (p.72).



REFLEXIONES SOBRE LA DIMENSIÓN internacional y local de las universidades. Experiencias y aprendizajes recientes en las universidades públicas argentinas

Reflections on the local and international dimension of the universities. Recent experiences and learning in Argentine public universities

Fernanda María Di Meglio(1)

Resumen:

En este trabajo se analizará la importancia de la dimensión internacional y local de las universidades para fortalecer los procesos de desarrollo territorial. En este sentido, las universidades son una pieza clave del desarrollo de los territorios y también se convierten en actores cada vez más activos en su proceso de internacionalización. De esta forma, en una primera sección se abordarán los diversos estudios existentes sobre desarrollo local que ponen especial atención al proceso de interrelación local-global y sus efectos sobre el desarrollo. En segundo lugar, se analizará el rol de la universidad en este contexto y las posibilidades que tienen las universidades de convertirse en actores centrales de los procesos de internacionalización del desarrollo local. Por último, se identificarán las tendencias recientes en las universidades de América Latina en general y se realizará un recorrido por distintas experiencias que están llevando adelante las universidades públicas argentinas en particular.

Palabras clave:

universidad; internacionalización; desarrollo local; argentina

Abstract

This work will analyze the importance of the local and international dimension of the universities for territorial development. In this sense, universities are a key part of the development of the territories and they also become increasingly active actors in their internationalization process. Thus, in a first section, the various existing studies on local development that pay special attention to the process of local-global interrelation and its effects on development will be addressed. Secondly, the role of the university in this context and the possibilities that universities have of becoming central actors in the processes of internationalization of local development will be analyzed. Finally, recent trends in Latin American universities in general will be identified and a tour of the different experiences of Argentine public universities in particular will be conducted.

Keywords:

university, internationalization, local development, Argentina

Recepción: 28/04/2020

Evaluación 1: 15/05/2020

Evaluación 2: 19/05/2020

Publicación: 01/07/2020

Introducción

Aunque el estudio de los territorios y de las ciudades no es nuevo, es a partir de la década de los 80 que se consolida como objeto de investigación una mirada que muestra la interrelación entre lo global y lo local y sus efectos sobre el desarrollo (2). Dicha perspectiva surge como reacción al proceso de globalización y ante la insuficiencia de las políticas macroeconómicas de desarrollo, para resolver problemas asociados con la creación del empleo y la mejora del bienestar social y se centra en darle una mayor presencia a los niveles locales y regionales en la planificación del desarrollo.

Por un lado, la globalización económica (3) ha puesto a prueba la capacidad de los Estados para adaptarse a cambios como la descentralización productiva, la generación de economías de escala y la reducción del factor trabajo en los procesos productivos, la desregulación de los mercados internacionales de capitales así como los procesos de integración económica y conformación de bloques regionales (Novella, 1995). Y por otra parte, la democratización de los sistemas políticos que viene acompañando el proceso de globalización en algunos países, estimula a su vez nuevas formas de participación de la sociedad civil, lo que conlleva una reconfiguración de las funciones tradicionales del estado nacional, delegando y /o compartiendo con otros actores subnacionales muchas de sus funciones (Costa-

magna y Foglia, 2018). Entre ellos se encuentran tanto a los municipios que forman parte del gobierno de un estado-nacional, como así también a otras instituciones, de significativo peso cultural y académico-científico, tal el caso de las universidades nacionales de gestión pública (Harispe, Herrero y Araya 2014).

La redefinición de la escala en que opera la economía mundial junto a un nuevo diseño territorial, encuentra en la glocalización (Castells, 1999) un proceso combinado que reúne a los fenómenos de la globalización y la localización como las dos caras de un proceso complejo e interdependiente. En esta perspectiva, Boisier (2005) establece que tanto lo local como lo global no pueden explicarse por sí mismos, sino que se encuentran en una relación dialéctica en que se abren nuevas oportunidades de inserción para los territorios con posibilidades de incorporarse a una dinámica inexorable como lo es la globalidad, con nuevas perspectivas para el crecimiento y el desarrollo, construyendo el silogismo “glocalización” que busca representar ampliamente la relación dialéctica global-local (piensa global, actúa local) (Merchand, 2007).

En este marco, las universidades aparecen como actores centrales de esta relación dado que forman parte de una red nacional e internacional de universidades que las ubica en una posición estratégica para aportar a las dinámicas de inserción internacional de los territorios y a los procesos de desarrollo que allí se generan (Boisier, 2005). Sin embargo, este aspecto es muy poco explorado por la bibliografía, en donde la mayoría de los estudios analizan la internacionalización como un proceso de inserción internacional individual de las universidades frente a la necesidad de atraer recursos en un mundo cada vez más competitivo y complejo (Knight, 1994, Sebastián 2004; Zarur 2008), sin prestar debida atención al rol que podrían ocupar estos actores en los procesos de internacionalización del territorio en el marco de una estrategia de desarrollo particu-

lar. Por lo tanto, la propuesta busca por un lado aportar una mirada integral del proceso de internacionalización de las universidades como así también recoger las tendencias recientes de las universidades argentinas en este campo, principalmente aquellas iniciativas que buscan articular la dimensión local e internacional presente en la universidad en pos de contribuir a la internacionalización más amplia del territorio. En este marco, se sostiene la necesidad de repensar la internacionalización de las universidades no como un fin en sí mismo sino como proceso más integral que propicie la construcción de capacidades científicas para impulsar tanto su inserción en el mundo global, como un cambio social y económico a nivel territorial (Di Meglio, 2020).

La internacionalización del desarrollo local.

En este contexto, el enfoque de desarrollo local representa una estrategia diferente para el desarrollo en la sociedad global, ya que no constituye exclusivamente un proceso económico sino también un proceso socio-político, cuya estrategia se sustenta en la construcción de capacidades para gestionar recursos que permitan la mejora de la calidad de vida ciudadana en la complejidad de la sociedad actual (Albuquerque, 2002). Como parte de esta estrategia de desarrollo local, la internacionalización territorial constituye un componente esencial si

pretende ser integral y enfrentar los múltiples desafíos que presenta un sistema internacional complejo, interdependiente y cambiante (Costamagna y Foglia, 2018). En este sentido, el desarrollo local también consiste en aprovechar los recursos locales y externos y las ventajas competitivas locales en el contexto global, con el objetivo final de crear empleo y estimular el desarrollo integral del territorio. Lo importante es saber “endogeneizar” dichas oportunidades externas dentro de una estrategia de desarrollo decidida localmente (4).

En este marco, la internacionalización constituye ante todo una herramienta de política pública donde las entidades locales participan en ámbitos internacionales con el objetivo de asociarse, acceder a recursos, intercambiar experiencias y conocimientos, realizar transferencias de tecnología, desarrollar procesos de investigación e innovación y conformar redes de cooperación e integración con el fin de encontrar consensos y soluciones sobre temáticas comunes que permitan el acceso a nuevos beneficios socio-económicos y contributivos del progreso local y así- mejorar las condiciones de calidad de vida y desarrollo de las personas (Grandas Estepa, Nivia Ruiz, 2012). De aquí que entendamos a la internacionalización del territorio como un “proceso dinámico donde los actores locales (gobierno municipal, empresas, universidad y sociedad civil) trabajan de manera articulada con el objetivo de potenciar la vinculación internacional del territorio mediante el incremento de sus flujos interactivos de cooperación, comercio, conocimiento e innovación en función de las prioridades del desarrollo local” (Costamagna y Foglia, 2018, p. 5).

Como señala Costamagna y Foglia (2018) hablamos de internacionalización como un proceso no estático sino en constante movimiento, en función de la interacción entre los agentes locales que componen la sociedad de un territorio. Son ellos los que a “partir de la cooperación, proyectos conjuntos, competencia y presión mutua, generan una tensión colectiva que favorece el desarrollo de estrategias

innovadoras. Si bien cada uno de estos actores responde a racionalidades propias y específicas de acuerdo a sus variados intereses, el desafío es consensuar las diferentes lógicas de acción, en la medida en que todas ellas son necesarias para aprovechar los recursos locales” (Costamagna y Foglia, 2018, p. 4).

El rol de la Universidad en el desarrollo local

Ahora bien ¿Cuáles es el rol de la universidad en estos procesos? ¿Cuál ha sido la relación de la universidad con el territorio? La relación de la universidad con su entorno no ha sido igual en todos los países, como lo expresa Castro Martínez (2013, p. 2) “el nivel y forma de implicación de la universidad con la sociedad se fue modificando a lo largo del tiempo”, por ejemplo, a mediados del siglo XX, las universidades comenzaron a desempeñar un papel más activo en sus contextos locales, si bien los acentos y enfoques fueron diferentes en los diversos países y regiones. En América Latina es recién a partir de la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 cuando aparecen las primeras iniciativas (5) de lo que hoy se conoce como la tercera función sustantiva de la universidad (Tünnermann, 2003). Aparece así una nueva función de la universidad latinoamericana: la misión social de poner al servicio de la sociedad el saber y ocuparse de los problemas de su entorno, hecho que quedó plasmado en sus estatutos.

Sin embargo, en las últimas déca-

das dichas relaciones comienzan a ocupar un rol central y más global en todos los países. En este sentido, se produjeron importantes cambios globales y regionales (6) que incrementaron la importancia del conocimiento y resignificaron el rol de las universidades en los procesos de desarrollo productivo y social (Casas 2001, Acuña 2007; Versino, 2012). Sobre todo, se empezó a desarrollar una perspectiva que señala la capacidad de la universidad para incidir en los procesos de desarrollo y realizar importantes aportes en materia de políticas de innovación, desarrollo productivo y mejoramiento de la calidad de vida de la población (Albuquerque 2005, Casalis y Delgado, 2013). De esta forma, además de las funciones clásicas de la universidad relativas a la formación de recursos humanos y la difusión de conocimientos científicos, se ha ido adoptando una reflexión que le otorga a la universidad un papel mucho más activo en el desarrollo de la región en que se localiza (Boisier, 2005, Casalis y Delgado, 2013). A su vez, la localización de algunas universidades, dejando por fuera de este análisis a las ubicadas en las metrópolis, permite avanzar en la idea de “universidad del territorio” (Hernández Pérez, 2008) entendiéndose por este concepto a las instituciones ubicadas en aglomeraciones urbanas de tamaño intermedio (ATI) (Velázquez, 2004). El nivel de influencia de estas universidades es significativamente mayor ya que, entre otras razones, aglutina una parte significativa de las personas más calificadas y/o con conocimientos específicos de la región donde está inserta y conoce o tiene mayor contacto con los problemas del territorio donde está localizada que la convierte en una institución clave a nivel local (Harispe y Araya, 2014).

En términos generales, el enfoque de desarrollo local (Boisier, 2005, Albuquerque, 2002; Rofman, 2005) resignifica el rol de la universidad como agente de desarrollo con capacidad de diseñar estrategias propias de actuación (Rofman, 2005, Di Meglio, Harispe y Araya,

2012; Harispe, Herrero y Araya, 2014). Entre los aportes se destaca el stock de conocimiento acumulado que poseen sus centros de investigación y que puede ser utilizado como un importante insumo para ayudar en el diseño y la implementación de políticas de desarrollo local (Rofman, 2005). En este marco, las universidades poseen un gran potencial para desarrollar nuevas perspectivas y enfoques, a la vez que ayudar a diseñar soluciones y formas más efectivas de hacer frente a los problemas de desarrollo económico y social (Boisier, 2005, Coraggio, 2003). Esta perspectiva pone de manifiesto que “las instituciones dedicadas a la producción y transferencia del conocimiento forman parte del proceso social de construcción del territorio, y que, por lo tanto, no pueden permanecer ajenas a la responsabilidad de participar en la formulación del proyecto político de transformación local o regional” (Rofman, 2005, p. 49).

El rol de la universidad en la internacionalización del territorio

Como hemos visto, las Universidades son una pieza clave del desarrollo de los territorios y también se convierten en actores cada vez más activos en su proceso de internacionalización. En principio, hay que señalar que las universidades establecen actividades de forma individual que se materializan en la implementación de estrategias de

internacionalización en función de los objetivos que dicha institución desea alcanzar. Las universidades realizan una intensa actividad internacional abarcando programas de movilidad estudiantil, proyectos de cooperación multilateral y bilateral, intercambio de experiencias e información, ejecución de programas de investigación a través de numerosos convenios con organismos públicos y privados locales, nacionales e internacionales (Larrea y Astur, 2011).

Pero además, las universidades por su condición y desde sus orígenes forman parte de una red nacional e internacional de universidades que las ubica en una posición estratégica para aportar a las dinámicas de inserción internacionalización de los territorios (Boisier, 2005). En este contexto, Coraggio (2002) entiende que actualmente “la universidad participa de una red de instituciones generadoras de conocimiento y pensamiento universal, más o menos activamente, tanto como productora o como meramente transferidora, y que su ámbito de relaciones puede llegar a ser tendencialmente global al jugar un papel central como mediadoras del conocimiento proveniente de otras regiones del mundo” (Coraggio, 2002, p. 18). Las universidades pueden proporcionar a las regiones una puerta de acceso a la base de conocimiento global así como vínculos con instituciones y/o organizaciones internacionales con potencial para establecer relaciones con los territorios. En la misma línea Boisier (2005) señala que las universidades subnacionales (nacionales o provinciales, según su esfera de influencia) cumplen un rol clave como actor articulador de los procesos regionales y nacionales con los internacionales considerando el elevado impacto que provocan en el desarrollo de la región en que se localizan y su incidencia en la proyección internacional. Fundamentalmente, las instituciones de educación superior “constituyen un medio de vinculación de lo global y lo local con el objetivo de mejorar el desarrollo de una región” (OCDE, 2007, p. 144). En este sentido, resulta importante reflexionar sobre las conexiones internacionales que las univer-

sidades ya tienen establecidas por su propio proceso de internacionalización (7), y a partir de allí repensar la forma de reorientar esos vínculos a favor del desarrollo regional.

Participación en redes de cooperación internacional vinculadas al desarrollo local.

En América Latina si bien el compromiso social de las universidades con los procesos de desarrollo territorial no es nueva, en la actualidad se presenta una nueva modalidad de articulación a través de la participación en redes de cooperación internacional vinculadas al desarrollo local y en articulación con los municipios de la región. Dicha modalidad se presenta como una excelente oportunidad para fortalecer valores como la pertinencia y el compromiso social defendidos por lo mejor de la tradición universitaria latinoamericana, cuya inspiración más lejana es la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 (Quintero Noa y Núñez Jover, 2020). Entre ellas, se destaca la “Red de Ciudades y Universidades” creada bajo la órbita de Mercociudades y la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) como así también la “Red de Vinculación de la Universidad a los Procesos de Desarrollo Local” (Red DELUNI) creada recientemente en el marco del Congreso Universidades 2018 de la VIII Asamblea Regional Andina de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). En estas modalidades los actores comparten recursos y

capacidades acumuladas con el objetivo de abordar políticas conjuntas vinculadas a la promoción del desarrollo local y capitalizar las experiencias acumuladas de estos actores frente a un mismo escenario internacional (Di Meglio, 2015).

a.Red de Ciudades y Universidades

En primer lugar, se llevó adelante un acuerdo de colaboración entre la Red Mercociudades (8) y la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) (9) para trabajar de manera articulada bajo la órbita de la Comisión de Ciencia y Tecnología (10). Esta comisión tiene como objetivo “coordinar una serie de actividades tendientes a profundizar los vínculos entre los gobiernos locales y los organismos de ciencia y técnica (Universidades, institutos nacionales o provinciales de generación de tecnología, entre otros)” (Mercociudades, 2012-2013). En el acuerdo de colaboración firmado las partes expresaron que se comprometen a favorecer la transferencia de conocimientos en los campos y disciplinas de interés mutuo, promover la realización de instancias de formación y capacitación de funcionarios municipales, impulsar la realización de actividades, programas y proyectos conjuntos; promover el desarrollo de investigaciones respecto de los procesos de integración regional y local; y otros campos de interés mutuo (Acuerdo Marco de Colaboración, 2004). Si bien, este acuerdo fortaleció los vínculos entre ambas redes, es recién con la firma del acuerdo de complementación (11) que se avanzó en definir programas y actividades conjuntas entre los miembros. Este último acuerdo expresa la necesidad de aunar los esfuerzos realizados entre las universidades y los municipios de la región y la importancia de articularse para llevar adelante acciones de cooperación mutua y fortalecimiento institucional.

En este marco, se avanzó en delinear un programa conjunto denominado “Red de Ciudades y Universidades” constituyendo un ámbito de articulación, propuesta, planificación y realiza

ción de actividades conjuntas entre las universidades y los gobiernos locales miembros de la red. En este marco, se plantearon como objetivos: crear programas *de estudio avanzado en los temas municipales y de los gobiernos locales* (con las competencias académicas radicadas en las universidades pero con fuerte aporte desde los ámbitos municipales), trabajar articuladamente en la resolución de asuntos comunes a las diferentes localidades en particular en temas que sean comunes y con énfasis en los que admitan un trabajo en red, compartir experiencias locales, formar gestores de cooperación en programas municipales-universitarios, generar una sinergia en términos de la colaboración mutua entre la universidad y ciudad.

De esta forma, se creó el Observatorio de Cooperación Universidad-Ciudad a partir de la resolución conjunta de rectores e intendentes durante el 1er Encuentro de Ciudades y Universidades de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) realizado en 2011. El Observatorio tiene por objetivo recuperar y difundir buenas prácticas de vinculación promovidas con fines sociales, que sean resultado de procesos de cooperación entre el sistema universitario y los gobiernos locales de la región. Su gestión está a cargo de un Comité Ejecutivo integrado por representantes de AUGM y Mercociudades. En la actualidad, la Universidad Nacional del Litoral (UNL-Argentina), a partir de la suscripción de un convenio de cooperación específico,

b. El caso de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), la Municipalidad de Corrientes y de Resistencia: La Agencia Abierta de Cooperación al Desarrollo (AACODE) como modelo de integración regional Gestión y Participación, Ciencia, Tecnología y Capacitación, Derechos Humanos y Juventudes. tiene la responsabilidad operativa de la dirección del Observatorio y su respectivo sitio web, donde se encuentra el Banco de Buenas Prácticas (BBP) de experiencias de cooperación que cuenta con un centenar de proyectos entre universidades latinoamericanas y municipios en áreas como: ambiente, economía, innovación, educación, nuevas tecnologías, desarrollo, entre otras.

b. Red de Vinculación de la Universidad a los Procesos de Desarrollo Local (Red DELUNI)

Otra de las redes vinculada a la temática es la Red de Vinculación de la Universidad a los Procesos de Desarrollo Local (Red DELUNI) creada recientemente en el marco del Congreso Universidades 2018 de la VIII Asamblea Regional Andina de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) (12), en La Habana, Cuba. Dicha red abordará, desde una perspectiva interdisciplinaria y de saberes locales, los esfuerzos que desde las universidades latinoamericanas se ejecutan para generar desarrollo endógeno. En este marco, se busca visibilizar las iniciativas universitarias latinoamericanas enfocadas en la temática, así como colaborar con organismos internacionales, ONG's e instancias multilaterales con el objetivo de fortalecer y generar políticas públicas para lograr la sustentabilidad de los territorios. De igual forma, promueve la investigación y la evaluación de los impactos de las acciones universitarias, por lo que una labor sustantiva de los especialistas será plantear indicadores y parámetros apropiados a los territorios. Bajo la órbita de esta red también se han recogido un conjunto de experiencias realizadas por universidades latinoamericanas que buscan contribuir al desarrollo de sus territorios (13) e interpelar a las universidades de la región

Entre las experiencias recopiladas, se destacan iniciativas llevadas adelante por universidades de Cuba, Colombia y Argentina. Por ejemplo, se expone el caso del “Programa de Investigación Acción Participativa de la Universidad Católica de Colombia” que es una modalidad de grado que responde a los propósitos curriculares de los programas de ingeniería, concretamente industrial, cuyo propósito es proponer y desarrollar proyectos de orden social y disciplinar orientados a resolver problemáticas que afecten sectores sociales, grupos sociales, empresarios solidarios, instituciones educativas, entre otros, con base en el diálogo y participación permanente de todos los actores y que impacten y transformen sus realidades (Guevara Chacón y Bilbao Cortés, 2020). Como así también el caso “de los centros universitarios municipales de San Antonio del Sur en la provincia de Guatánamo, Cuba” que son organizaciones de conocimiento que están presentes en la mayoría de los municipios, y que aglutinan una parte significativa de los profesionales que habitan en esos territorios, lo que les permite, en alianza con los gobiernos y los restantes actores, colaborar activamente en la producción, circulación y uso del conocimiento que el desarrollo local demanda (Quintero Noa y Núñez Jover, 2020).

Tendencias recientes en las universidades argentinas

Frente a las tendencias que se evidencian en América Latina en general, las universidades argentinas en los últimos años también comenzaron a incorporar más decididamente éstas preocupaciones

como parte de la currícula y de sus proyectos de investigación, orientando parte de sus actividades y presupuestos hacia el desarrollo de investigaciones aplicadas en sectores estratégicos (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva MINCyT, 2012) y políticas de extensión y transferencia dirigidas a los municipios y a los actores económicos y sociales de sus territorios de pertenencia (Casalis y Delgado, 2013 y Cravacoure, 2005). Además, la creación de nuevas universidades en el conurbano bonaerense, la apertura de sedes de algunas universidades nacionales del interior del país, una mayor territorialización de las universidades ya existentes (Ministerio de Educación, 2010), la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, la existencia de programas de incentivos a la investigación con impacto social o territorial, la existencia de áreas de vacancia geográfica (MINCyT, 2010) y la creación de carreras universitarias específicas fueron generando un escenario propicio para un mayor acercamiento de las universidades con su territorio y sus problemáticas (Di Meglio, 2015). De esta forma, el desarrollo local y regional dejó de formar parte exclusivamente del debate académico y de la implementación de políticas municipales para incorporarse a las políticas y prácticas de extensión y transferencia realizadas por las universidades.

Y más recientemente, se comienza a visualizar dentro de las universidades argentinas una tendencia más integral que busca articular la dimensión local e internacional de las universidades, a través de la construcción de agendas de internacionalización en asociación con los municipios de la región. Si bien es un proceso reciente, paulatinamente las universidades están poniendo el foco en la internacionalización como política transversal a las funciones sustantivas de la universidad y fuertemente vinculada a los procesos de desarrollo local y superación de los problemas regionales. En este marco, podemos destacar la experiencia reciente de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) que en junio de 2018 participó junto a otras instituciones en una Mesa de Desarrollo Interinstitucional denominada “Cooperación

sobre el desafío que implica comprometerse con los “Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030” que propone Naciones Unidas, un proceso de Gestión y Participación, Ciencia, Tecnología y Juventudes y *Internacional y Desarrollo Local*” en el marco de la preparación de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018) a desarrollarse en Córdoba en celebración de los 100 años de la Reforma Universitaria. Participaron de esta actividad autoridades locales, provinciales y nacionales (representantes del Ministerio de Coordinación y Planificación, de la Dirección de Relaciones Internacionales, de la Subsecretaría de Inversiones, Asuntos Internacionales y Promoción del Chaco, entre otros) como así también autoridades de diversos consulados con sede en Corrientes (Cónsul de la República del Paraguay, Cónsul Honorario de Perú y Presidente de la Sociedad Japonesa del Chaco). La iniciativa tuvo como objetivo empezar a trabajar articuladamente la cooperación internacional orientada al desarrollo local.

Asimismo, la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional del Litoral (UNL) participan activamente en seminarios y/o encuentros organizados por Mercociudades (14) y la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) en donde se han abordado temáticas vinculadas a los “Nuevos desafíos para las ciudades” (15) y la “Internacionalización de ciudades, desafíos y experiencias a nivel regional” (16). En estos espacios, las universidades participaron sociabilizando diferentes políticas y líneas estratégicas de trabajo con el objetivo de articular con los municipios y

potenciar el desarrollo y la inserción internacional de los territorios. Algunos de los temas que se trataron fueron: Ambiente y Desarrollo Sostenible, Autonomía, Gestión y Participación, Ciencia, Tecnología y Capacitación, Derechos Humanos y Juventudes.

En esta misma línea, la Universidad de Quilmes (UNQ) desempeña de manera activa y continua “*actividades de cooperación al desarrollo*” como una línea de trabajo en materia de cooperación internacional. Dentro de ese campo, se destacan dos frentes: el área de economía social y el fortalecimiento de gobiernos locales. En el área de economía social, se propone colaborar en el fortalecimiento de la cooperación de forma articulada no sólo con el sector empresarial, sino que también, en diálogo con múltiples agentes de la sociedad civil (organizaciones no gubernamentales, cooperativas, autoridades locales, etc). Respecto al fortalecimiento de gobiernos locales, la UNQ propone colaborar en el proceso de recepción de las demandas de los municipios argentinos y su vinculación con las áreas académicas de la UNQ capaces de resolverlas. Además, es importante destacar que el rector de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) fue designado coordinador de la nueva *Red de Vinculación de la Universidad a los Procesos de Desarrollo Local (DELUNI)*.

Dimensión local e internacional de la universidad: experiencias recientes en Argentina

En este marco de acercamiento entre la dimensión local e internacional de la universidad, se presentarán dos iniciativas recientes llevadas adelante por universidades argentinas que tienen como objetivo apoyar el proceso de internacionalización más amplio del territorio a través de proyectos y acciones en articulación con los municipios de su área de influencia. En la mayoría de las iniciativas no sólo intervienen las secretarías de promoción de la internacionalización de las universidades sino también áreas encargadas de investigación, extensión y formación como así también en algunos casos se avanza a una articulación con actores provinciales y nacionales vinculados a la temática.

a.El caso de la la Municipalidad de Rosario y la Universidad Nacional de Rosario (UNR): Proyecto de asistencia conjunta para la internacionalización de las micro, pequeñas y medianas empresas de Rosario y la región.

En este apartado se presenta la experiencia de “Buenas Prácticas de vinculación y cooperación entre la municipalidad de Rosario y la UNR” en pos de fortalecer y promover el comercio exterior, en la ciudad de Rosario y su región”, que se viene desarrollando desde el año 2012, con el propósito de impulsar a las pequeñas y medianas empresas de la ciudad de Rosario y su región a la búsqueda de nuevos mercados. Asimismo, cabe destacar que esta iniciativa se desarrolla a través de la articulación de todos los niveles de gobierno, nacional, provincial y municipal, de la misma forma mediante la articulación pública-privada con actores claves en el área de economía internacional. En este sentido participaron por la Universidad, el Área de Relaciones Internacionales, la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, la Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas y la Facultad de Derecho; y por parte de la Municipalidad de Rosario, la Secretaria de la Producción y Desarrollo Local, la Dirección General de RR.II y la unidad de Coordinación entre Producción y RR.II., en el marco del Programa de Promoción Económica Internacional de Rosario.

Rosario se ha convertido, en las últimas décadas, en una de las ciudades más pujantes y con mayores niveles de crecimiento del país,

factores que han contribuido a posicionarla como una de las metrópolis más relevantes y de mayor proyección del MERCOSUR. En términos económicos, Rosario es responsable del 50% del total del Producto Bruto provincial y del 5% del PBI a nivel nacional. Genera el 53% del empleo de la provincia y se encuentran radicadas en ella el 62% de los establecimientos industriales santafesinos, que generan unos U\$S 1.000 millones de valor agregado. Las sinergias generadas entre los actores de las esferas público-privadas, la búsqueda de la mejora en los niveles de calidad de vida y su consecuente concreción en planes estratégicos y proyectos de desarrollo integral; allanaron el camino para que Rosario pueda alcanzar altos niveles de relacionamiento a nivel nacional e internacional. En este sentido, se ha detectado la necesidad de asistencia que requieren las empresas en lo que refiere a la internacionalización de sus unidades productivas. Dicha necesidad ha sido identificada a partir de del contacto con dichas empresas productos del acercamiento del gobierno local al sector privado así como también desde el interés manifiesto de las mismas unidades productivas ante la Secretaría de Producción y Desarrollo local.

En este marco, el proyecto delineado buscó contribuir a la internacionalización de las micro, pequeñas y medianas empresas de Rosario y su Región, a través de la capacitación de los recursos humanos de las micro, pequeñas y medianas empresas de Rosario y su región en materia de comercio exterior, la asistencia a las micro, pequeñas y medianas empresas de Rosario y su región en Ferias Internacionales y Misiones Comerciales y el asesoramiento en aspectos técnicos, operativos y comerciales relativo al comercio internacional.

A través de reuniones de trabajo con diversos actores tanto públicos como privados se fueron armando y planificando las acciones a realizar según los intereses y demandas de los actores intervinientes. En función de lo debatido desde la Unidad de Coordinación se diseñó una propuesta, que se puso nuevamente a consideración de los actores con quienes se venía trabajando, una vez aceptada la propuesta se comenzó su ejecución. Sobre este punto, se desarrolló un Programa Anual de Capacitación (que incluyó Seminarios, Confe-

rencias, Charlas, Cursos de especialización) elaborado y co-ejecutado junto a la Cámara de Comercio Exterior de Rosario en donde participaron 245 empresas en 2010, 260 en 2011 y 340 en 2012. De este modo, resultó primordial trabajar en conjunto con la Universidad Nacional de Rosario, en pos del desarrollo y fortalecimiento de la internacionalización de las unidades productivas.

Asimismo, se realizaron variadas misiones comerciales y ruedas de negocios internacionales en articulación con organismos nacionales, provinciales y municipales, entre ellas, se destaca la Misión comercial a Paraguay realizada en conjunto con la Subsecretaría de Comercio Exterior del Ministerio de la Producción del Gobierno de Santa Fe y la Embajada Argentina en Asunción, la Rueda de Negocios Internacional a Bolivia organizada por CAINCO en el marzo de la Feria Expocruz, la Misión Comercial a Perú realizada junto a la Subsecretaría de Comercio Exterior, el Ministerio de la Producción del Gobierno de Santa Fe y la Embajada Argentina en Asunción Paraguay y la Misión Comercial e Institucional a Santiago de Chile realizada junto a la Subsecretaría de Comercio Exterior, el Ministerio de la Producción del Gobierno de Santa Fe y la Embajada Argentina en Santiago.

Además, esta experiencia se puso a disposición del Observatorio de Cooperación Universidad y Ciudad con el objetivo de debatir e intercambiar experiencias con los otros miembros de la red. Dicho proceso de articulación público-privado y la intervención de diferentes áreas de la universidad constituyen un

primer paso para replicar iniciativas de esta naturaleza, en donde el conocimiento de la universidad se utiliza en pos de objetivos del desarrollo y la mejora de los sectores productivos.

b.El caso de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), la Municipalidad de Corrientes y de Resistencia: La Agencia Abierta de Cooperación al Desarrollo (AACODE) como modelo de integración regional.

Este proyecto surge de un acuerdo entre la municipalidad de la ciudad de Corrientes, capital de la provincia de Corrientes, la Municipalidad de Resistencia, capital de la provincia del Chaco, y la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), suscripto en marzo de 2010. La ciudad de Corrientes, capital de la Provincia de Corrientes, y la ciudad de Resistencia, capital de la Provincia del Chaco, constituyen el mayor conglomerado urbano de la región Nordeste de la República Argentina. Ambas ciudades divididas por el Río Paraná y unidas por el Puente General Belgrano, conforman una conurbación que, conjuntamente con los municipios que las circundan, poseen una población cercana al millón de habitantes (aproximadamente un 40% de la población total de ambas provincias) la que se registra los índices más críticos de desarrollo humano a nivel nacional.

A pesar de la integración funcional del territorio conformado por ambas ciudades y de la similitud de situaciones problemáticas sociales, económicas y ambientales, no se verificaban por parte de las instituciones gubernamentales, estrategias integradas de desarrollo del territorio. Por lo cual, basado en los principios de “la eficacia de la ayuda”, definidos en la “Declaración de París” y la “Agenda de Acción de Accra”, bajo el liderazgo operativo de la UNNE y con un fuerte apoyo y compromiso de la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo (AECID), se crea la Agencia Abierta de Cooperación al Desarrollo (AACoDe) con el objetivo final de promover y articular el liderazgo local en los procesos de desarrollo del territorio compartido. Entre los objetivos más importantes se destaca:

- Impulsar una política activa de interna-

cionalización del Área Metropolitana Corrientes - Resistencia y gestionar articuladamente recursos de cooperación para el desarrollo, provenientes de organismos nacionales e internacionales, orientándolos con una visión estratégica compartida, a procesos de desarrollo integral de la región.

- Contribuir a la definición de estrategias consensuadas para el posicionamiento internacional del Área Metropolitana Corrientes-Resistencia, a través de la articulación institucional de los gobiernos municipales de ambas ciudades y de la Universidad, con organizaciones de la sociedad civil, organizaciones del sector privado, otros gobiernos de los municipios insertos en el territorio de influencia de ambas capitales y con organismos dependientes de los Estados Provinciales de ambas Provincias.

- Consolidar la incipiente vinculación entre los gobiernos municipales del Área Metropolitana definida, con la Universidad y otros organismos públicos y privados, a través de la participación asociativa en proyectos de cooperación internacional, que permitan sinergizar las acciones y eficientizar los recursos locales y externos asignados a los mismos.

La implementación de la experiencia de construcción de la AACoDe, su fortalecimiento y consolidación, se desarrolló por un lado a través de un andamiaje institucional-normativo, que le permitió anclarse en cuanto a su funcionamiento operativo. Para ello se conformó una Mesa Ejecutiva conformada por un representante titular y un suplente

por cada municipio y por la Universidad. Por otro lado se desarrollaron una serie de actividades tendientes a lograr la interacción entre los equipos técnicos de las tres instituciones, así como también con referentes de organizaciones de ambas ciudades, pertenecientes al sector privado y a la sociedad civil en general.

Entre las actividades desarrolladas se destacan distintos seminarios internacionales como “Instrumentos de Gestión para el Desarrollo Local en Ciudades Intermedias” o “Instrumentos de gestión para el desarrollo local en Ciudades intermedias. Gobernanza del desarrollo turístico regional” en donde participaron instituciones como la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo (AECID), el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la Nación y el Programa de Naciones unidas para el Desarrollo (PNUD). Asimismo, se realizaron diversas asistencias técnicas con el objetivo de fortalecer las capacidades institucionales de la Agencia como así también la realización de misiones institucionales conjuntas con la finalidad de analizar posibles vías de financiamiento para los proyectos de la Agenda de la AACoDe y misiones internacionales para el posicionamiento estratégico de la región. Entre ellas, la Misión conjunta entre el Gobierno de la Provincia de Chaco, la Universidad del Nordeste (UNNE) y la Unión Industrial del Chaco a comunidades autónomas de Galicia, País Vasco y Cataluña (España) y Trento (Italia), la Misión de Rectores de Universidades del Norte Grande a la República de China, la Misión a Porto Alegre y Curitiba; y la Misión a los Estados de Paraná y Rio Grande do Sul en el periodo 2010-2014 (Tripaldi, 2009).

Como resultados concretos de esta experiencia, valen destacar:

- La construcción de una Agenda de Desarrollo del Conurbano Corrientes-Resistencia y la definición de proyectos en función a los lineamientos en ella plasmados.
- La implementación de espacios de articulación entre equipos técnicos de ambas municipalidades y expertos e investigadores de Institutos y Unidades Académicas de la UNNE.
- La formación y capacitación de personal

municipal en actividades a nivel local y en el extranjero.

- La proyección del Conurbano Corrientes-Resistencia, ante organismos nacionales e internacionales (Cancillería Argentina, AECID, UIM, PNUD, UCCI), orientados a la cooperación al desarrollo.
- La inclusión de la UNNE en la Cátedra UNESCO “Ciudades Intermedias, Urbanización y Desarrollo”, constituida por 10 Universidades de tres continentes, coordinando la temática “Instrumentos de Gestión para el Desarrollo”;
- La implementación de un proyecto de formación y de difusión de la experiencia AACoDe, financiado por la AECID y desarrollado en numerosas ciudades del norte argentino.

La AACoDe surge con una fuerte impronta derivada del aprovechamiento de los recursos de la cooperación internacional.

Reflexiones Finales

Después de realizar un recorrido por los enfoques y perspectivas que se han utilizado para analizar la internacionalización de la universidad, el presente artículo buscó incorporar una mirada más integral y contextual vinculada a comprender la internacionalización de la universidad en el marco de un proceso más amplio de articulación con el desarrollo y las necesidades de su contexto inmediato. Desde esta perspectiva, la propuesta pretendió reflexionar sobre el rol que ocupan las universidades en el espacio local e

internacional y repensar la posición estratégica que ésta institución posee como articuladora de los procesos locales y nacionales y los internacionales considerando el elevado impacto que provocan en el desarrollo de la región en que se localizan. En este marco, se pudo identificar que si bien los valores de pertinencia y compromiso social de las universidades no es nueva, en los últimos años aparece una tendencia general en América Latina de profundizar esa responsabilidad a partir de la participación en redes de cooperación internacional enfocadas en el desarrollo territorial constituyendo un ámbito de articulación, propuesta, planificación y realización de actividades conjuntas entre las universidades y los gobiernos locales miembros de la red.

Frente a las tendencias que se evidencian en América Latina en general, las universidades argentinas también comenzaron a incorporar más decididamente éstas preocupaciones como parte de sus proyectos de investigación, orientando parte de sus actividades y presupuestos hacia el desarrollo de investigaciones aplicadas a sectores estratégicos del ámbito local y políticas de extensión y transferencia dirigidas a los municipios y a los actores económicos y sociales de sus territorios de pertenencia. Y más recientemente, se comienza a visualizar dentro de las universidades argentinas una tendencia más integral que busca articular la dimensión local e internacional de las universidades, a través de la construcción de agendas de internacionalización en asociación con los municipios de la región. Si bien es un proceso reciente, paulatinamente las universidades están poniendo el foco en la internacionalización como política transversal a las funciones sustantivas de la universidad y fuertemente vinculada a los procesos de desarrollo local y superación de los problemas regionales. Como así también, la diversidad de objetivos que se pueden perseguir, que incluye la mejora de la gestión en materia de cooperación internacional para el desarrollo, la inserción de PyMES en el contexto internacional, el fortalecimiento de la economía social o el intercambio de experiencias innovadoras en materia de desarrollo local.

Todas estas actividades a largo plazo redundan en una internacionalización más amplia vinculada al territorio y sus actores, en donde la universidad puede ubicarse como articulador de esas relaciones.

En este sentido, es importante señalar que las universidades no son iguales, insistir en la diversidad de las universidades parece superfluo pero no lo es ante la tendencia a homogeneizar lo que se consideran modelos deseables de universidades. Algunas universidades tienen un marcado ámbito local o regional en cuanto a sus intereses y proyección externa mientras otras amplían su actividad para constituirse en referentes intelectuales de carácter internacional. Lo que sí es claro que la universidad debe repensarse en relación al territorio y al mundo al mismo tiempo como una institución no solo proveedora de servicios y/o capacitación sino como un actor con capacidad de incidir y resolver distintas problemáticas del entorno al cual pertenece.

Bibliografía

- Albuquerque, F. (2005). *Metodología para el Desarrollo Económico Local*. Santiago de Chile: ILPES.
- Arocena, J. (2002). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Universidad Católica: Taurus.
- Boisier, S. (2001). *El desarrollo en su lugar*. Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile: GEOLIBROS.
- Boisier, S. (2005). ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización?. *Revista Cepal*, (86), 47-62.
- Capella, J. (2011). *Universidad, sociedad y desarrollo local*. *Diálogos de saberes*, (35), 59-82.
- Casas, R. (2001). *La formación de redes de conocimiento: Una perspectiva regional desde México*. Barcelona: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM/Anthropos.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*, México: Siglo XXI.
- Castro Martínez, E. (2013). *Gestión de la Comunicación: aportes y desafíos de la vinculación: experiencias de la Red Latinoamericana de Buenas Prácticas de Cooperación Universidad-Sociedad*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Coraggio, J. L. (2002). “Universidad y desarrollo local.” Trabajo presentado en el Seminario Internacional La educación superior y las nuevas tendencias, Quito, Ecuador, 23-24 de Julio de 2002.
- CIPPEC (2005). *Hacia la Planificación Estratégica*. Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento, Fundación CIPPEC con la colaboración de Fundación Grupo Innova.
- Costamagna, P. y Foglia, M. (2018). *Hacia la construcción de una agenda estratégica de internacionalización de los territorios*. Documento de Trabajo. Banco Interamericano de Trabajo (BID).
- Coraggio, J. L. (2002). “Universidad y desarrollo local.” Trabajo presentado en el Seminario Internacional La educación superior y las nuevas tendencias, Quito, Ecuador, 23-24 de Julio de 2002.
- Grandas, E. y Ruiz, N. (2012). *Guía Práctica de Cooperación Internacional*, Universidad de

Bogotá, Facultad de Ciencias Sociales.

Guevara Chacón, L. y Bilbao Cortés, E. (2020). Universidad, sociedad e ingeniería industrial. Experiencia significativa desde la formación integral y el desarrollo social, Colombia. En A. Villar y A. Tello, (Coords.), *La universidad latinoamericana en los procesos de desarrollo local. Experiencias y aprendizajes* (pp. 81-101), México: UNQ-UDUAL.

Cravecoure, D. (2005). “Innovación en los municipios argentinos. ¿Qué innovación?, ¿Qué municipios?”, Ponencia presentada en el X Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago de Chile.

Cravacuore, D., Ilari, S. y Villar, A. (Comps.) (2004). *La articulación en la gestión municipal. Actores y políticas*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Delgado, D. y Casalis, A. (2013). Modelo de desarrollo y universidad en Argentina. Análisis crítico y contribución de la extensión universitaria al desarrollo local y regional. *Revista+E*, 3 (8), 24-31.

Di Meglio, F. (2015). “Estrategias y dinámicas de interacción universidad-sector productivo en las universidades de gestión estatal de tamaño mediano de la Provincia de Buenos Aires”. Tesis Doctoral, UNSAM.

Di Meglio, F., Harispe, A. y Araya J. (2012). “La universidad como actor del desarrollo económico y social.” Ponencia presentada en el IV Congreso Anual “El desafío del desarrollo para la Argentina en un contexto mundial incierto”, Buenos Aires, Argentina, 16 y 17 de Agosto de 2012.

Gacel-Ávila, J. (2018). *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. México: RIESAL.

García Guadilla, C. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina. *Cuadernos del CENDES*, 22 (58).

Grau, F. X. (2016). A short communication on glocal universities. *Knowledge-Based Development*, 7(1), 63-74.

Harispe, A. y Araya, J. (2014). “Nuevos actores subnacionales en el sistema internacional: municipios y universidades”. Ponencia presentada en el VII Congreso de Relaciones Internacionales del IRI, el I Congreso del CoFEI y el II Congreso de la FLAEI, Buenos Aires, Argentina, 26, 27 y 28 de Noviembre de 2014.

Larrea, M. y Astur, A. (2011). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria. Documento de la Secretaría de Políticas Universitarias SPU-ME.

Knight, J. (2005). *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Banco Mundial.

McIlrath, L. (2013). Community-University Engagement- global terms and terrain. *Higher Education in the World* (5) 5, 39-44.

Merchand, M. (2007). Metodología para construir una región con carácter regional y territo-

rial con un significado económico. En R. Merchand y A. Marco (Coords.), *Teorías y conceptos de economía regional y estudios de caso* (pp. 49-85). México: Universidad de Guadalajara.

Messing, C. (2007). “La sinergia Universidad-Municipio en cuestiones internacionales”, Seminario “Internacionalización universitaria y su vinculación con la cooperación internacional.” La transferencia en la Sociedad a partir del Rol Social de las Universidades.

Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación-IEC-CONADU.

Ponce, E. (2005). “Municipio y desarrollo local en la oferta de cooperación internacional: posibilidades y limitaciones” Trabajo presentado en Foro Desarrollo Local, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Quintero Noa, R. y Núñez Jover, A. (2020). *Universidad y desarrollo local en Cuba: el papel de los centros universitarios municipales. El caso de San Antonio del Sur en la provincia de Guantánamo, Cuba*. En A. Villar y A. Tello (Coords.), *La universidad latinoamericana en los procesos de desarrollo local. Experiencias y aprendizajes* (pp. 71-81). México: UNQ-UDUAL.

Rofman, A. (comp). (2005). *Univer-*

sidad y Desarrollo Local: Aprendizajes y desafíos. Universidad Nacional de General Sarmiento: Prometeo.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e Internacionalización de la Universidades*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: Colección UDUAL.

Tripaldi, G. (2009). “La dimensión internacional de la universidad. Nuevos Escenarios y Tendencias.” Facultad de Ciencias Económicas, Resistencia, 16 de Abril de 2009.

Versino, M. (2012). *Universidades y sociedades: aproximaciones al análisis de la vinculación de la universidad argentina con los sectores productivos*. Buenos Aires: IEC-CONADU.

Velázquez, G. (2004). *Aglomeraciones de tamaño intermedio y Calidad de Vida en la Argentina de los noventa*. En G. Velázquez (Coord.), *Nuestra geografía local: población, urbanización y transformaciones socio-territoriales en el partido de Gral. Pueyrredón, Mar del Plata*: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Villar, A. y Tello, A. (2020). *La universidad latinoamericana en los procesos de desarrollo local. Experiencias y aprendizajes*. México: UNQ-UDUAL.

Zarur, X. (2008). “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.” En Gazzola, A. L y Didriksson, A. (eds.), *Integración Regional e Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp.179-240).Venezuela: Publicaciones IESALC-UNESCO.

Notas finales:

1. Doctora en Ciencia Política (Universidad Nacional de San Martín), Magister en Internacionalización del Desarrollo Local (Universidad de Bologna); Licenciada en Relaciones Internacionales (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Locales e Internacionales (CEIPIL), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. di_megliofernanda@hotmail.com

2. Varias disciplinas como la Nueva Economía Política Internacional, la Nueva Geografía Económica, la Economía del Desarrollo y los Estudios Urbanos, toman auge en la década del '80 en un intento por comprender el rol de las ciudades en la era de la globalización.

3. La globalización económica es un término que alude a la internacionalización creciente de importantes sectores y agentes de la economía mundial, en un contexto caracterizado por la competitividad y la necesidad de ampliar mercados, la desregulación financiera, la mayor apertura externa de las economías nacionales y la emergencia de bloques geoeconómicos como respuesta a las mayores exigencias competitivas existentes.

4. Contrariamente a los enfoques anteriores de desarrollo, que se

aplicaban de “arriba hacia abajo”, el desarrollo local invierte esta tendencia y propone una estrategia de “abajo hacia arriba” que toma como unidad de actuación principal el territorio y la participación de los actores territoriales, públicos y privados, como protagonistas principales de las iniciativas y estrategias de desarrollo local (Albuquerque, 2002).

5. En una primera etapa, las universidades latinoamericanas no se planteaban ningún cuestionamiento respecto a su relación con la sociedad, sus objetivos estaban centrados en la formación de los profesionales solicitados.

6. Dicho contexto se encuentra signado por un proceso de globalización que promueve la agudización de la competencia internacional y cuyo factor más dinámico es la innovación tecnológica. La universidad del nuevo siglo XXI, se inserta en un mundo signado por la productividad (académica, científica, económica, etc.) como resultado de la aplicación de conocimientos científicos al desarrollo tecnológico, con lo cual se vincula cada vez más la ciencia con la producción de riqueza y bienestar de las comunidades. Logra apreciarse de esta manera, la existencia de una relación cada vez más íntima e indisoluble entre la universidad y su entorno (Capella, 2011).

7. Este proceso les confiere una dimensión internacional e intercultural a los mecanismos de enseñanza e investigación de la educación superior a través de la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores; la formulación de programas de doble titulación; el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación, así como la conformación de redes internacionales, entre otros.

8. Entre las redes de mayor importancia de participación de los gobiernos municipales se destaca la red de Mercociudades que entró en funcionamiento a mediados de la década de los noventa,

en el marco del proceso de integración que se llevó adelante entre Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay, a través del Tratado de Asunción que dio origen al Mercado Común del Sur (MERCOSUR). La red establece como objetivos “favorecer la participación de los municipios en el proceso de integración regional, promover la creación de un ámbito institucional para las ciudades en el seno del MERCOSUR y desarrollar el intercambio y la cooperación horizontal entre las municipalidades de la región.” (www.mercociudades.org). Desde entonces, la Red ha venido ampliándose e incorporando nuevos miembros. En el marco de la red se propuso delinear distintas unidades temáticas orientadas a la formulación de políticas municipales en determinadas áreas prioritarias de los gobiernos locales.

9. La Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) es una Red de universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay que, en razón de sus semejanzas, comparten sus vocaciones, su carácter público, sus similitudes en las estructuras académicas y la equivalencia de los niveles de sus servicios; características que las sitúan en condiciones de desarrollar actividades de cooperación con perspectivas ciertas de viabilidad. La Red nace en agosto de 1991 para dar respuesta a los desafíos por los que atravesaba la vida universitaria en el mundo. Los objetivos de la red son:

contribuir al fortalecimiento y consolidación de una masa crítica de recursos humanos de alto nivel, aprovechando las ventajas comparativas que ofrecen las capacidades instaladas en la región a saber: la investigación científica y tecnológica, incluidos los procesos de innovación, adaptación y transferencia tecnológica, en áreas estratégicas, la formación continua, inscripta en el desarrollo integral de las poblaciones de la subregión, la interacción de sus miembros con la sociedad en su conjunto, difundiendo los avances del conocimiento que propendan a su modernización (www.grupomontevideo.org). Por Argentina integran la Asociación: Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional del Litoral (UNL); Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP); Universidad Nacional del Nordeste (UNNE); Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires (UNNOBA); Universidad Nacional de Rosario (UNR); Universidad Nacional del Sur (UNS); Universidad Nacional de San Luis (UNSL); Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

10. La unidad temática luego de un período sin actividad, logro recuperar un rol dentro de la Red, así cerca de 15 ciudades trabajan en la actualidad esta temática.

11. Este acuerdo se firmó en el año 2013 en el marco de la primera reunión anual de la Unidad Temática de Ciencia, Tecnología y Capacitación realizada en la ciudad de Tandil.

12. La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) creada en 1949 es un organismo internacional que busca promover las relaciones entre las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, y de éstas con otros organismos internacionales. El eje rector de la organización es la defensa de la autonomía universitaria en términos de organización

académica y administrativa. Sus objetivos principales son impulsar la integración de América Latina y el Caribe, mejorar la calidad de la educación superior y fomentar la responsabilidad social dentro de las universidades. Actualmente la UDUAL es un organismo no gubernamental de asesoría y consulta en el cual se encuentran afiliadas aproximadamente 200 instituciones tanto públicas como privadas de 21 países latinoamericanos.

13. Las experiencias están contenidas en el libro: Villar y Tello (2020). “La universidad latinoamericana en los procesos de desarrollo local. Experiencias y aprendizajes”, UNQ-UDUAL.

14. Fundada en 1995, Mercociudades cuenta, actualmente, con 303 ciudades asociadas de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela, Chile, Bolivia, Perú y Colombia. Considerada como actor referente en los procesos de integración regional, la red se propone desarrollar el intercambio y la cooperación horizontal entre los gobiernos locales de la región (<https://mercociudades.org/>).

15. El encuentro fue organizado por Mercociudades y la Municipalidad de Córdoba (en el ejercicio de la Presidencia de la Red), con el apoyo de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), el Banco de Desarrollo de América Latina, el Consulado General de Italia en Córdoba y el Instituto Italiano di Cultura Córdoba.

16. La XXI Cumbre de Mercociudades se desarrolló el 23 al 25 de noviembre en 2016 en la ciudad de Santa Fe, oportunidad en la cual, además, la ciudad asumió la Presidencia del Mercociudades



LA NARRATIVA COMO HERRAMIENTA teórica metodológica tanto para la investigación como para la formación inicial de los docentes

Narrative as methodological-theoretical tool for research and initial teacher training

Beatriz Edith Pedranzani (1)

María José Porta(2)

Melisa Antonella Aguirre(3)

Resumen:

La intención del presente trabajo es dar cuenta de una posible articulación que vincula una práctica investigativa y una práctica de enseñanza. Dos espacios que se articulan entre sí, el Proyecto de Investigación “Educación y Subjetividad: las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de subjetividad - PROICO 41518”, y el curso “Didáctica y Currículum” del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, cuyo equipo docente lo conforman algunos integrantes del mencionado proyecto, en la Universidad Nacional de San Luis; espacios desde los cuales se pone en valor la narrativa.

Desde las prácticas de enseñanza, recurrimos a la narrativa como una herramienta de investigación teórico-metodológica para indagar sentidos y significados, construidos por los estudiantes, a lo largo de una instancia de formación docente inicial. Esta experiencia posibilitó por un lado, ir conectando a los sujetos con su propio proceso formativo y por otro, reconstruir el camino seguido, re-significarlo a partir de las miradas y voces de otros compañeros y de las profesoras. En este sentido, recuperamos el yo narrador, en el cierre de un trayecto de formación con la intención de hacer emerger aspectos conceptuales, experiencias personales y grupales, sentimientos, vínculos intersubjetivos, valoraciones, etc.

El trabajo realizado permitió validar, en nuestro caso, la narrativa como una herramienta valiosa a ser utilizada al interior del proyecto de investigación que llevamos a cabo.

Palabras clave:

narrativa; investigación; prácticas de enseñanza

Summary

This work connects a research activity with a teaching practice, two areas combined through the Research Project: “Education and Subjectivity. Practices, Curriculum, Knowledge and Bonds in the Production

of Subjectivity - PROICO 41518”, and the teaching practices in the Didactics and Curriculum Course. The teaching team of this course is made up of some members of the research project. Both the project and the course are conducted at the National University of San Luis, where the value of narratives is highlighted.

Since teaching practice, we resort to narrative as a methodological-theoretical research tool to study the meanings and perceptions that students construct across their training as teachers. In the teaching practice field, stories made it possible to connect individuals with their own training process and to reconstruct the path they followed. Through the perspective and the voices of classmates and teachers, these processes were given a new meaning. We recover the narrator self at the closing stage of a training course, with the intention of eliciting conceptual aspects, personal and group experiences, feelings, intersubjective bonds, assessments, etc.

The work carried out allowed us to validate, in our case, the narrative as a valuable tool to be used within the research project that we carried out.

Key words:

narrative; investigation; teaching practices

Introducción

El presente trabajo vincula una práctica investigativa y una práctica de enseñanza. Dos espacios que se articulan entre sí: el Proyecto de Investigación, “Educación y Subjetividad. Las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad” PROICO 41518, y las prácticas de enseñanza en el Curso Didáctica y Currículum, cuyo equipo docente lo conforman algunos integrantes del mencionado proyecto, en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), desde los cuales se pone en valor la narrativa.

En cuanto a la investigación, recurrimos a la narrativa como una herramienta de investigación teórico-metodológica que nos permitió indagar sentidos y significaciones, construidos por los estudiantes, a lo largo de un trayecto de formación docente inicial. Desde las prácticas de enseñanza esta experiencia permitió por un lado, ir conectando a los sujetos con su propio proceso formativo y por otro, reconstruir el camino seguido, re-significarlo a partir de las miradas y voces de otros compañeros y de las profesoras. En este sentido, recuperamos el yo narrador, en el cierre de un trayecto de formación con la intención de hacer emerger aspectos conceptuales, experiencias personales y grupales, sentimientos, vínculos intersubjetivos, valoraciones, etc.

Al adoptar la narrativa como herramienta teórica-metodológica,

se plantea la necesidad de abordar algunas nociones desarrolladas desde distintos autores (Alliaud, Contreras, Bolívar, entre otros), que sirvieron de apoyo al trabajo, referidas tanto al valor en las prácticas de enseñanza en los procesos de formación inicial, como en el proceso de investigación.

Respecto al valor de la narrativa en las prácticas de enseñanza en los procesos de formación inicial: Alliaud (2008) articula la potencialidad de la narrativa con los procesos de formación inicial, afirmando que la narrativa “... es un saber que rompe con la lógica del decir o del prescribir en qué deben convertirse quienes se están formando, lógica que por otra parte es bastante frecuente, implícita y potente en los ámbitos de la formación” (p. 4)

Unos años más tarde Alliaud (2012) amplía esta concepción sosteniendo que:

-las narraciones “... suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas diversas. Proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando al lector u ocasional oyente. Son, de este modo, potencialmente ricas para producir prácticas, pensamientos y reflexiones. En tanto convocan o interpelan, se prestan a infinitos usos” (p.7,8).

-“el contar narrativo describe, interpreta, expresa. Sujetos, acciones, situaciones, pareceres, pasiones, interrogantes, reflexiones, consejos, indicaciones, parecen ser ingredientes importantes de estas narraciones en las que tampoco se trata de explicar ni dar explicaciones; -las narraciones de experiencias pueden ser interpretadas (a diferencia del conocimiento sistemático que sólo puede ser asimilado) desde la situación particular de cada uno. Ese saber de la experiencia, tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y con nuestra transformación”. (p. 9)

A partir de este planteo podemos decir que la narrativa permite la indagación de sentidos, significaciones, saberes construidos por los sujetos, en los procesos de formación inicial. La narración se nos presenta como una posibilidad para recuperar situaciones, vivencias y propiciar

transformación en los sujetos

Por su parte, Contreras (2015) agrega que el narrar habilita a escribir “unas primeras historias de lo que habíamos vivido, de lo que nos había pasado, de lo que lo vivido nos había removido y conmovido” (p.24), según el autor la intención no es interpretar la realidad sino generar una nueva relación con ella... la intención es enriquecer y transformar la experiencia, y generar sobre las narraciones nuevas versiones, nuevas posibilidades, nuevos relatos.

El planteo del mencionado autor apunta a traspasar la superficie del mundo escolar para adentrarse y rescatar “la vida que late, y en ella, la incertidumbre de lo que sucede, la posibilidad que se abre, la capacidad de hacer emerger algo nuevo. De ahí la importancia del lenguaje narrativo, porque el acontecimiento queda trascendido en el momento en que quien narra ofrece, junto a los hechos, su experiencia, haciendo que la vida, lo vivido, gane presencia” (Contreras, 2016 p. 1)

Respecto al valor de la narrativa en el proceso de investigación:

Aportes teóricos sobre el tema señalan que la narrativa puede ser una valiosa herramienta para la investigación. Según Ripamonti (2017) “la investigación narrativa se inscribe en el campo de los actuales desarrollos de la investigación socio-educativa y en la modalidad de las metodologías cualitativas que tiene como objeto indagar, conocer, comprender

analizar prácticas educativas” (p.90).

Al respecto Contreras (2016) expresa que, “desde la narrativa no se pretende representar la realidad, por eso no se limita a contar la historia de los hechos. Tampoco se busca interpretar lo sucedido, decir lo que aquello significa. Sino que más bien amplificar la historia, elaborando nuevas versiones, para crear la posibilidad de enriquecer la experiencia que nace de ella” (p.3) Por su parte, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001 (citado por Bolívar, 2002) afirman que la investigación narrativa se constituye en un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para generar conocimiento en educación. Asimismo, se erige como un modo diferente, una perspectiva peculiar de investigación dentro del paradigma cualitativo tradicional, que no se reduce a la mera obtención y análisis de datos. Es decir que interpela ciertos supuestos de lo que implica investigar, por otros que rescatan lo accesible, natural o democrático y las propias vivencias de los sujetos interpretadas a través de las historias que narran.

De este modo, se concibe a la narrativa “... como enfoque de investigación, las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar, 2002, p.5). El autor refiere a la perspectiva interpretativa para dar cuenta que el significado de los sujetos se convierte en el objeto de estudio de la investigación, así los fenómenos sociales son concebidos como “textos” cuya importancia y significados provienen de la auto interpretación que los actores relatan en primera persona donde la dimensión temporal y biográfica ocupa un lugar primordial.

Cabe destacar que la narrativa además de ser una metodología es un modo de construir realidad, entonces la metodología se basa en una ontología (Bruner, 1988 citado por Bolívar, 2002), donde el narrar del sujeto cobra vida, se activa “un yo dialógico su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una cons-

trucción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (Bolívar, 2002, p.4).

Cabe decir entonces que la narrativa no sólo expresa la experiencia vivida sino que media la propia experiencia y contribuye a configurar la construcción social de la realidad.

Desarrollo

-Nuestro trabajo con los relatos

Desde el mencionado Proyecto Investigación se plantea como problema ¿Cuáles son las articulaciones posibles entre la institución educación y la producción de subjetividad?, desde esta pregunta y posicionándonos en las teorías pos críticas o pensamiento de la diferencia, nos adentramos al campo del currículum, para entenderlo como un campo problemático, donde cabe un infinito desdoblamiento de perspectivas, juego de diferencias, lugar de subjetivación, lugar de donde es posible pensar tantas versiones como fueran posible. El propósito es identificar prácticas que alojen lo nuevo, que den lugar a movimientos, a lo deseado, en las que se puedan identificar acontecimientos, que hagan pensar que otra educación es posible.

Desde la investigación que se lleva a cabo se optó por indagar en distintas carreras de educación superior. Para ello se tomaron en consideración los relatos construidos por los estudiantes de tercer año del Curso “Didáctica y Currículum” del Profesorado y Licencia-

tura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas de la (UNSL). Este es un espacio curricular anual, en el que se trabaja de manera sostenida la articulación teoría-práctica, en instituciones educativas del medio, habilitando el análisis y reflexión sobre las prácticas pedagógicas, donde las problemáticas de la enseñanza y el currículum constituyen dos pilares centrales en los debates que se instalan.

Acordamos con Leite Méndez y otros, (2015) que el encuadre ético político atraviesa nuestras prácticas, y que es en el espacio de la clase, donde el currículum cobra vida, donde se abre la experiencia compartida, el diálogo, la participación, el encuentro con el otro, en lo inter, en lo grupal, lo que hace posible la emergencia de otros aprendizajes y vivencias.

Con el propósito de generar un espacio para pensar-se, re-pensarse y recuperar el proceso seguido, a los estudiantes se les solicitó la construcción de un relato que los conectara con las propias experiencias formativas durante el cursado, como una forma de seguir trabajando la construcción de sentidos, y posible afectación subjetiva desde las prácticas educativas llevadas a cabo. En esta oportunidad, se promovió la reconstrucción de la propia vivencia, de lo vivido por cada uno.

En un segundo momento los relatos fueron compartidos en una instancia colectiva, a partir de lo cual se fue construyendo parte de la realidad vivida, desde miradas diversas y, al mismo tiempo, se fue dando la posibilidad de que los propios sujetos significaran y compartieran sus saberes.

Venimos intentando, desde hace algunos años, desde nuestra propuesta de enseñanza, recuperar la historia formativa de los sujetos, sus convicciones, sus deseos, posibilitando desde la construcción colectiva un espacio donde se propicie el diálogo, la libertad para pensar y construir desde los debates, nuevos saberes. Se trata de construir sentidos, romper y revisar ciertos marcos instituidos desde tradiciones académicas fuertemente arraigadas, con las que cotidianamente como docentes luchamos por despojarnos. Podríamos decir que la

potencialidad de recuperar la narrativa en los procesos de formación se da, al decir de Rivas Flores (2014) por producir “una modificación tanto de nuestra propia realidad como la del otro, lo que nos sitúa en el ámbito de las relaciones y sus implicaciones en la modificación de la realidad que construimos por medio de los relatos” (p. 103).

En este sentido, la narrativa permitió conectar a los sujetos con su propia formación, dado que posibilitó a los estudiantes reconstruir el proceso seguido; re-significarlo a partir de otras miradas y voces que aparecen en la escena compartida; identificar prácticas subjetivantes, es decir habilitó la posibilidad de ESTAR consigo mismo y con los otros. Además como lo expresa Kush (1976) en (Rivas Flores 2010), al narrar se abre la posibilidad de enfrentar al abismo, la incertidumbre, el devenir que se plantea al habitar realidades complejas y formar parte creativamente como sujetos de la educación y de la vida misma. Es decir que recuperamos el “yo narrador”, Rivas Flores, (2013), en el momento de cierre de un trayecto de formación que implicó el recorrido transcurrido durante un año.

Partimos de entender que todo relato al ser construido históricamente a partir de las diferentes experiencias vividas por los sujetos, es personal y biográfico. La idea fue que a partir de un planteo amplio pudieran emerger no sólo aspectos conceptuales sino también experiencias personales y grupales, sentimientos, vínculos intersubjetivos, valoraciones, etc.

Los relatos fueron escritos de manera individual y anónima, y posteriormente entregados. Fueron construidos en un espacio al que llamamos “Clase de reflexiones finales”, en la cual los estudiantes contaron con el tiempo suficiente para reconstruir el proceso. Posteriormente hubo una puesta en común donde se recuperó cada uno de los relatos. Es decir que las producciones individuales fueron dando lugar a un entramado que posibilitó la aparición de diversos relatos, distintas formas de mirar, sentir y representar la cursada y el poder “decir” acerca de la realidad que vivieron como sujetos y como grupos en el proceso formativo. Se construyó así de manera colectiva un nuevo relato. La imágenes que se presentan dan cuenta de esa construcción colectiva que revela puntos de contacto y recurrencias, dando lugar a la emergencia de una nueva narrativa, donde el encuentro con los otros, pensar-se más allá de



los aprendizajes académicos, y reconocer formas alternativas para la enseñanza trabajadas en las clases, estuvieron presentes.

•El encuentro con los otros

Durante la cursada el encuentro con los otros, significó un encuentro intersubjetivo, vincular, relacional donde se habilitó la palabra y la escucha entre los docentes y los compañeros de distintos grupos:

“... aprendí a trabajar con gente nueva y desconocida para mí.”

“... además estaba el desafío del trabajo grupal que con sus particularidades nos hacía seguir, nos hacía confrontarnos con muchas cuestiones no sólo acerca del conocimiento sino totalmente subjetivas.

“... para este segundo cuatrimestre, lo que hizo que nadie decayera fue el soporte entre los grupos, los temas que se fueron abordando, más dejados a la selección de cada grupo (sin dejar de lado el guiar y el seguir de parte del equipo docente).”

Es decir que desde la enseñanza se habilitaron espacios de encuentro que dieron lugar a la conjunción de historias particulares (saberes, prácticas, situaciones familiares, laborales, académicas). Estos encuentros fueron significados como importantes por la posibilidad de producir modificaciones subjetivas, que hicieron posible analizar-se y analizar la realidad, sus múltiples atravesamientos y cambiar la manera de ver y pensar la educación. Se fue construyendo así una nueva historia, a partir de abrir el juego al encuentro biográfico. Algunos de los fragmentos dan cuenta de ello:

“... me brindó un espacio de reflexión a cuestiones que tienen que ver con educación. El diálogo que fue una de las cuestiones más interesantes para llegar a encontrar esos espacios de reflexión”

“... comprendí la importancia que tiene la educación en la sociedad, como así también en lo personal”

“... leer distintos autores e intercambiar con mis compañeros fueron momentos en donde reafirmé pensamientos, ideologías, posturas, confirmar nuevos o cuestionar viejas ideas en relación al ámbito educativo y en lo personal”.

Esta posibilidad de encuentros desarticula de alguna manera la lógica de la moral neoliberal que ahonda en lo individual, en la competencia, en la externalización de la vida propia limitante del encuentro consigo mismo y con los otros.

•Pensar -se más allá de los aprendizajes

Otros relatos llevaron a los sujetos a pensar-se más allá de los aprendizajes académicos, a pensar-se desde su formación como persona, cobraron aquí relevancia otros significados elaborados desde dimensiones afectivas, emocionales y axiológicas. Se hizo referencia a aprendizajes relacionados con la vida misma y que afectaron la forma de pensar y pensar-se cómo futuros profesionales:

“... El esfuerzo fue tanto que cambié totalmente mi manera de vida... con un desorden de horarios, y donde veía en los resultados, el estímulo de seguir adelante y tener más confianza en uno mismo... me encontré más conmigo mismo”

“... poder comprender que la Didáctica, es una disciplina y que el Currículum está atravesado por intereses políticos, económicos, sociales y del poder, hacen que mires la vida, la educación, el entorno, el mundo de otra manera”.

“... es una asignatura que no sólo brinda las herramientas para poder desenvolverte en el ámbito educativo, sino que también para la vida”.

“...tal vez fueron los tiempos los que hicieron que a primeras instancias no diéramos lo mejor, pero estuvo latente el impulso de seguir en la cursada y de seguir aprendiendo, sea a aprender, sea a enseñar, sea a tener otras perspectivas de afrontar el acto educativo y, por qué no, la vida misma.”

“...puedo haber desaprovechado alguna que otra clase, pero hoy considero que la materia fue de gran importancia en mi formación constante”

Fue sorprendente para nosotros advertir que, a la hora de llevar el currículum a la práctica,

habíamos logrado producir el efecto subjetivo esperado. Que nuestra enseñanza había trascendido los contenidos académicos para conectar a los estudiantes con la propia vida. Superando una perspectiva tecnicista del currículum, acordamos con Da Silva (2001) que el currículum es el lugar por excelencia de subjetivación. Al desplazar el énfasis del sujeto hacia la subjetivación, estaremos pensando en nuevos montajes, nuevas y verdaderas invenciones desde las prácticas educativas capaces de generar efectos subjetivos. Estaremos abriendo la posibilidad “...de dejar de pensar tanto en el “sujeto” y en el “currículum” como elementos aislados, para pensar uno como causa del otro, uno como efecto del otro” (p.33). Sin lugar a dudas como expresa Da Silva, (2003) el currículum tiene que ser visto en sus acciones (aquello que le hacemos) y en sus efectos (lo que él nos hace). Nosotros hacemos el currículum y él nos hace.

Hablar de currículum entonces, constituye una manera particular de hablar de prácticas educativas instituidas, desde una mirada más profunda que intenta superar lo instrumental, para desentrañar lo que efectivamente acontece en el inter juego de las esferas políticas, sociales e institucionales, y en sus acciones y efectos. Decimos esto porque venimos desde hace un tiempo intentando abandonar lógicas binarias, hegemónicas, fuertemente arraigadas para ir transitando hacia lógicas contra hegemónicas donde lo nuevo, lo múltiple, lo creativo y lo diverso tenga lugar.

Por momentos, sentimos que atravesamos por caminos sinuosos, donde el devenir de los sucesos nos atrapa, donde la lógica hegemónica sostenida por el neoliberalismo que ha permeado las aulas escolares y las de la propia universidad, fue construyendo una narrativa oficial que a lo largo del tiempo, imprimió formas de estar y de ser en las instituciones educativas.

Es casualmente de esta lógica de la que tratamos de escapar, por estar trabajando en campos de conocimientos (ubicando su génesis en la modernidad) en los que la propia construcción socio-histórica estuvo signada por lo normativo, el control, la prescripción, la neutralidad, la homogeneización, entre otros. Aspectos, que se re editan desde una perspectiva neoliberal que instaura un cambio en la moral, donde las regulaciones se exacerban, el carácter técnico se enfatiza, la efectividad en la tarea es buscada y la pedagogía del capital cobra su máxima expresión. Tal como lo señala Kusch (1976, en Rivas Flores 2013) el neoliberalismo “... constituye una forma de externalización sacando al sujeto de su propia vida, lo aleja de su realidad para llevarlo a una realidad controlada, reglada y hegemónica”.

Reconocer formas alternativas para la enseñanza

También, a través de los relatos los estudiantes pudieron reconocer formas alternativas para la enseñanza ofrecidas desde este espacio de formación y superadoras de otras vivencias consideradas por ellos “más tradicionales”. Los relatos se focalizaron en algunos aspectos que formaron parte de la construcción metodológica propuesta, donde:

- **Se puso énfasis en la forma de evaluar y en las devoluciones**, recuperando la posibilidad de aprender del error. Cabe decir que en las aulas universitarias ha primado la cultura de la evaluación academicista, cuyo énfasis se coloca en la reiteración de verdades acumuladas y transmitidas y se ha prestado escasa atención

según Rivas Flores (2010) a los procesos constituyentes de las prácticas de evaluación y sus implicancias sociales, culturales y políticas. Frente al desafío de mirar nuestras propias prácticas a la hora de enseñar en Didáctica, es que optamos por brindar la posibilidad de que los estudiantes pudieran vivenciar distintas modalidades de evaluación con la intención de salirnos de una evaluación que buscara solo resultados. Así lo expresan sus voces:

“... creo que exponer de forma grupal de manera oral es muy importante, ya que se propicia el debate y la participación de todos/as los/as compañeros/as”.

“... el hecho de que los parciales hayan sido con diferentes modalidades, en las que se fomentó el trabajo en equipo. Además, lo considero positivo porque fue salir de lo acostumbrado y vivenciar en primera persona de que el examen escrito no es la única forma de evaluar.”

“...como reflexiones finales, puedo rescatar los diferentes modos de evaluación experimentados durante el año, ya que, a diferencia de otras materias en los que solo se nos evaluó por medio del examen tradicional”

La idea con estas prácticas de evaluación fue que además de considerar al sujeto situado y contingente, con sus emociones y afectos, se la concibiera como un espacio que diera lugar a la emergencia de saberes, en vez de coartarlos e inhibirlos, buscando evitar la reproducción de conocimientos. Al respecto un relato decía:

“Mi experiencia de cursada fue muy enriquecedora, ya que en la materia se presentaron muchas instancias de evaluación, pero siempre planteadas

de diversa forma, lo que me permitió explayarme de diferentes formas...”

“Coincido con la forma en que se corrigió, ya que yo contesté con mis propias palabras, sin reproducir el texto y me fue muy bien y que los/as alumnos/as que recuperaron, fuera de forma domiciliaria me parece fantástico, ya que permite reflexionar y reforzar lo que era necesario.”

Las devoluciones cobraron un papel relevante, señalaron que el error fue una oportunidad de aprendizaje, y una manera de ayudar a que se puedan constituir como sujetos activos en sus aprendizajes, que van por momentos avanzando a pasos firmes y por momentos volviendo a recorrer el mismo camino. Cuando elegimos esta manera de trabajar en las evaluaciones, sentimos muchas dudas frente a un posible rechazo, sin embargo ellos pudieron advertir el sentido que le dábamos a la corrección:

“Recuperar el parcial y realizar nuevamente los distintos trabajos, significó para mí, experiencias enriquecedoras ya que pude resignificar los conocimientos desde otro lugar. Estoy convencida que los errores también son etapas y procesos de aprendizaje”

“Como experiencia personal: considero que fue una materia anual que me ayudó a practicar varias veces un mismo trabajo, revisarlo; y tener la oportunidad de volver a entregarlo, me benefició y me llevó a aprender mejor los textos”.

“...Hubo muchos debates y participación, y no faltaron las devoluciones, que han logrado buenas transformaciones y replanteos”

En otras palabras, la propuesta de la cátedra fue abandonar una práctica de evaluación que contempla el resultado, la eficiencia y la eficacia al cumplir con los objetivos fijados de antemano (Rivas Flores, 2010).

•**Se valoró el diálogo, la discusión, la participación**, la posibilidad de elegir, imaginar y crear, la libertad para asumir posicionamientos. Nos preguntamos, si propiciando en la enseñanza estos espacios estaremos logrando reconducir la enseñanza desde la construcción de los propios sujetos, desde un proceso descolonizador en donde se recupere la perspectiva del sujeto como constructor de conocimientos en escena-

rios particulares desde el encuentro intersubjetivo. En palabras de algunos estudiantes:

“el modo de dictar la asignatura despierta creatividad, incentiva a formar un pensamiento crítico, existe mucha apertura de pensamiento y comprensión”

“...uno aprende más cuando se pone en juego el conocimiento y no de la forma tan tradicional. Ya que motiva a que en cada oportunidad de enseñanza a otro no se trate de una simple transmisión de información, sino que esta sea una instancia en la que es necesario trascender lo instituido y pensar en construirlo desde el para qué y para quiénes. Esto tiene que ver con redefinir los fines educativos, que se enseña “todo de todo y para todos”

De este modo, intentamos ir rompiendo con una lógica tradicional que ha caracterizado al sistema educativo y por ende la enseñanza en la Universidad, de la cual seguimos formando parte, donde el docente sigue siendo concebido como el “poseedor” y “transmisor” del conocimiento, casi de manera vertical, hacia sus estudiantes sin considerar sus conocimientos y experiencias previas. En la enseñanza generalmente prevalece el descuido de la relación teoría/práctica y se convierte en una pericia técnica para cumplir con el cometido de homogeneizar. Podríamos decir y coincidiendo con Rivas Flores (2010), que la enseñanza se fue configurando como un “aparato o tecnología universal” aplicable a todo objeto (o sea el sujeto) y replicable en cualquier situación o contexto y por ende, el profesor es concebido como un mero ejecutor donde su

actuación está previamente establecida dentro de un currículum, el programa de una asignatura, la institución escolar, etc.

Tratando de superar este sentido y en el marco de una pedagogía emancipatoria encaminada hacia la transformación del sujeto y de su entorno (Rivas Flores, 2013) adherimos a una concepción de enseñanza que conlleva en sí misma la posibilidad del cambio porque parte de la reconstrucción del mundo en el acto de conocimiento que se da entre el profesor y el estudiante y el grupo total. La enseñanza, en palabras de Rivas Flores, es “... una conjunción de historias particulares que confluyen en un espacio y un tiempo particular, para intentar dar sentido a su propia acción en el mundo.” (2010:12). En relación a esto, una de las estudiantes en su relato expresa:

“También quiero destacar que fue agotador y exhaustivo el trabajo en grupo. No todos trabajamos de igual manera y a veces, fue un obstáculo. Sin embargo, los textos, las clases, los temas abordados fueron interesantes, fructíferos, innovadores; como por ejemplo: la representación grupal (teatral); la aplicación de estrategias didácticas. Las exposiciones de mis compañeros; la oportunidad que se nos dio incluso de equivocarnos también. Para mí fue una enseñanza larga y gratificante para la carrera que estudiamos y para nuestros proyectos, para nuestros sueños como futuros docentes (facilitadores)”

En reiteradas oportunidades manifestaron, (para sorpresa nuestra) que la formación ofrecida había tenido un valor inestimable para su vida y su futuro desempeño como docentes, donde el encuentro con el “otro” había hecho posible el pensar-se y pensar en proyectos futuros.

•**Reconocen que acercarse a la problemática curricular** les habilitó la posibilidad de debatir y pensar el campo del Currículum desde lo histórico, lo ideológico, lo político; los efectos de una cultura hegemónica y dominante, que busca la reproducción del orden vigente, y el efecto en la producción de la subjetividad. Y al mismo tiempo, advertir que la racionalidad técnica, la

regulación y el control de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, sigue vigente.

En relación a los contenidos consideran en general que fueron valiosos y significativos. A propósito de ello una estudiante expresa:

“La diversidad de contenidos fueron la gran mayoría de mi agrado porque algunos de ellos involucraron aspectos más personales y que me resonaron en mi forma de aprendizaje en el secundario”.

Frente a la propuesta del equipo docente de que se animaran a pensar un proyecto de formación, saliéndose de las regulaciones vigentes, los estudiantes recuperaron como valiosa la posibilidad de imaginar y construir colectivamente un proyecto curricular, que desde su enunciación invitaba a romper con la colonización que impera cada vez que se piensa un proyecto curricular, donde la regulación cada vez es más fuerte. En palabras de una estudiante, *“... la posibilidad de imaginar y elaborar un proyecto curricular, ...ha sido importante e interesante para mi formación, no pensé que era posible salirse de lo establecido.”*

Cabe decir que la colonización del currículum ha sido tan fuerte en el contexto latinoamericano, por la extrapolación acrítica de modelos y prácticas curriculares, que ha marcado fuertemente formas de hacer y entender el currículum, donde al docente se lo ha concebido como un mero ejecutor, y su actuación está predeterminada en un diseño. De esta manera todo está dado y creado de antemano, esta lógica ha permeado el imaginario colec-

tivo en las instituciones y ha inhabilitado nuevas formas de poder pensar e imaginar nuevas propuestas de formación. Coincidimos con Rivas Flores, (2010) que “la transformación de esta realidad solo es posible desde un proceso de descolonización” (p.9)

Discusión ¿qué significado tiene lo que encontré? y ¿cuáles son los hallazgos más importantes de nuestro trabajo?

Transitando juntos un camino de encuentro el trabajo con las narrativas, tal como lo afirma Rivas y otros (2009) nos “... abrió las puertas para la aparición de diversos relatos, a diversas formas de mirar, sentir, representar y decir acerca de la realidad que viven los sujetos y los grupos”, aspectos considerados tanto en la investigación que llevamos a cabo como para re- pensar nuestras prácticas docentes.

Desde la investigación, la narrativa en tanto herramienta metodológica, propia de las Ciencias Humanas, se identificaron prácticas subjetivantes, lo que se fue evidenciando a lo largo del análisis de los relatos, en las tres categorías que emergen desde el análisis realizado, tales como: el encuentro con los otros lo que significó un encuentro intersubjetivo, vincular, relacional y subjetivo al abrir la posibilidad de volver sobre sí mismo y repensar su proceso de formación. Al pensar-se más allá de los aprendizajes académicos, y al develar prácticas curriculares en acción, que habían logrado producir el efecto subjetivo esperado. Ello se manifiesta al expresar que nuestra enseñanza había trascendido los contenidos académicos y había logrado conectar a los estudiantes con la propia vida, a pensar-se desde su formación como persona, cobrando relevancia otros significados elaborados desde lo afectivo, emocional y axiológico. Se hizo referencia a aprendizajes relacionados con la vida misma que afectaron la forma de pensar y pensar-se cómo futuros profesionales. Y el reconocer formas alternativas para la enseñanza los llevó a repensar prácticas tradicionales vivenciadas y asumir nuevos posicio-

namientos respecto del proceso de formación profesional que van transitando.

Reconociendo la potencialidad que la narrativa presenta a la hora de indagar acerca del efecto subjetivante de las prácticas de enseñanza, en esta primera implementación, (a modo de prueba piloto), abre la posibilidad de replicarla en otras carreras de Educación Superior, tal como está previsto en el mencionado proyecto de investigación.

En cuanto a las prácticas de enseñanza, como docentes nos permitió reafirmar ciertas prácticas, frente a la emergencia de los relatos de los estudiantes, nos interpeló en otras, y nos animó a seguir aportando a una lógica contra hegemónica y a seguir pensando que desde acciones nuevas y emergentes estaremos contribuyendo a una posible transformación de la realidad desde el lugar que nos toca actuar. En relación a los estudiantes, creemos haber posibilitado la emergencia de vivencias respecto a un largo proceso formativo, rescatando el yo narrador de cada estudiante...

Conclusiones **¿qué se encontró?**

Reconocemos que como sujetos “sociales” y “pedagógicos” estamos recorriendo caminos sinuosos, tratando de despojarnos de una lógica binaria que nos atrapa, donde por momentos existen avances y en otros, retrocesos. Sabemos que de manera azarosa estamos atravesando un camino intrincado hacia lo nuevo, desar-

ticulando instituidos para pensar la formación desde otro lugar.

Como docentes nos encontramos en permanente tensión entre la lógica del neoliberalismo que nos condiciona y limita a través de su cultura dominante o hegemónica a través de la narrativa oficial donde sólo SOMOS; y una lógica, paralela que nos permite crear, pensar en otra alternativa partiendo de una cultura de lo cotidiano, de un currículum en acción (aquello que le hacemos) y en sus efectos (lo que él nos hace) y de una narrativa propia donde ESTAMOS junto a otros. En este sentido, donde el SER se opone al ESTAR; donde el primero constituye la necesidad de tener certeza, seguridad y control sobre la realidad, mientras que el segundo nos invita y convoca a la apertura, la incertidumbre, a formar parte de esa realidad. Sin embargo, para poder ESTAR hay que ir transitando un proceso de descolonización de la educación y de los sujetos, de todo aquello que ha sido colonizado, hegemónico y prescripto por la lógica predominante en los diferentes ámbitos educativos como la escuela pública y la Universidad (invadida por el “Capitalismo Académico”).

Desde hace algún tiempo, venimos entendiendo que el desafío es considerar al currículum como curso de vida y como generador de afectaciones subjetivas; a los sujetos con sus historias particulares y sus deseos, para movilizarlos y hacer emerger nuevas ideas y pensamientos a través de los relatos; reflexionar junto a nuestros estudiantes sobre la realidad que nos atraviesa y la moral neoliberal que nos produce subjetivamente. Entendemos que sin considerar estos desafíos y poder volver sobre sí mismo, sobre la propia experiencia, todo cambio o transformación será en vano, y la posibilidad de pensar un proyecto nuevo para la educación quedará trunca.

En este sentido, encontramos en la narrativa es una herramienta teórica-metodológica tanto para la investigación como para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza. Por un lado, posibilitó indagar en los sentidos y significaciones de los estudiantes; tensionar y reflexio-

nar acerca de sus propias vivencias y prácticas de aprendizaje y por otro, dar lugar a la apertura a la emergencia de otras formas de ser y estar, a la producción de otros relatos, a la posibilidad de mirar-se y pensar-se como personas y futuros profesionales de la educación.

Referencias bibliográficas.

Aillaud (2012) La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber. UNSAM

Alliaud (2008) El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. Anuario 2008, UBA.

Bolívar A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 1, 2002

Contreras Domingo J. y Quiles Fernández E. (2016) Un lenguaje narrativo para la educación. Cuadernos de Pedagogía, N° 470, Sección Tema del Mes, Septiembre 2016, Editorial Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 2386-6322. Versión digital fecha: 10/09/2016

Grupo de Investigación PROCIE (2014). Naufragando entre tiburones: los posgrados en las procelosas aguas de la academia.

En: Devenir, VII, 267-286.

Leite Méndez, A. E.; Cortés González, P.; Rivas Flores, J. I. (s/f). Narrativa y creatividad en la Universidad: ¿es posible transitar otros caminos en la enseñanza y el aprendizaje?

Ripamonti P. (2017). Investigar a través de narrativas notas epistémico-metodológicas. En Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/ poscolonial/latinoamericana. CLACSO.

Rivas Flores, J. I. (2014). Narración frente al Neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. En: Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7 (14), 99-112.

Rivas Flores, J. I. (2013). El ser humano como narración histórica: aprendiendo desde la acción. En: Panorama. Diálogos, 75-76, 23-28.

Rivas Flores, J. I. (2010). Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica. España: Universidad de Málaga.

Notas:

1. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. betypedran@gmail.com

2. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. majoporlu@gmail.com

3. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. aguirremelisaantonellaunsl@gmail.com



TRAYECTOS PERSONALES Y PROFESIONALES compartidos: un acercamiento a la auto etnografía performativa

Shared personal and professional paths: an approximation to performative auto ethnography

Claudia Patricia Cosentino (1)

Marcela Eva López (2)

Resumen:

La investigación cualitativa con su constante diversificación y crecimiento ofrece diferentes posibilidades de (auto)reflexión sobre relatos o historias de vida en las aulas universitarias. En esta diversificación y expansión, a los métodos autobiográficos se han sumado las artes visuales y la poesía como vehículos creativos y transformadores de ser y conocer para construir conocimiento en las ciencias sociales. Estos enfoques emergentes de indagación basados en las artes permiten compartir estos relatos de vida que apelan a las emociones y despiertan empatía en los lectores. El presente trabajo se aproxima a una auto etnografía performativa, enmarcada en la indagación poética, al explorar los relatos de vida de las autoras, profesoras de inglés en la universidad. A través de un caligrama, ellas expresan sus relatos de experiencia en las trayectorias personales y profesionales que han compartido, como colegas y amigas, desde que se conocieron ingresando a la universidad hasta sus actuales estudios de posgrado como doctorandas en educación. En educación, la autoetnografía performativa le da vida a la investigación, haciendo accesible la construcción de conocimiento para llegar a comprensiones profundas dentro del campo y ayudando a visibilizar la importancia de la experiencia vital de los docentes que buscan crecer para mejorar sus prácticas.

Palabras clave: métodos (auto) biográfico; indagación basada en las artes; relatos de vida; trayectorias profesionales; experiencia

Abstract

The qualitative research, with its constant diversification and growth, offers different possibilities of self-reflection in life stories or life histories in university classrooms. In this diversification and expansion, visual art and poetry have added to autobiographical methods as creative and powerful means of expression to build knowledge within the social sciences. These new arts-based inquiry approaches allow writers to share life stories that appeal to emotions and inspire empathy in readers. This paper, framed within poetic inquiry, approximates a performative autoethnography, as it explores the life story of the authors, who are English teachers at the university. Through a picture poem, the authors of this paper express their stories of experience in the personal and professional paths they have shared as colleagues and friends, since they enrolled at university, up to their current postgraduate studies for a doctoral degree in education. Within education, performative autoethnography brings research to life, by allowing deep understandings that foster the construction of knowledge in the field, and helping to visualize the importance of life experience in teachers who seek professional growth to improve their practice.

Key Words: auto/biographical methods, arts-based enquiry, life stories, professional paths, experience

Recepción: 11/05/2020

Evaluación 1: 13/05/2020

Evaluación 2: 16/05/2020

Publicación: 01/07/2020

Contextualización

Las autoras del presente trabajo, somos profesoras de inglés, Especialistas en docencia universitaria y docentes en el profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Además, somos doctorandas en Humanidades y Artes con Mención en Educación en la UNR y nos encontramos en periodo de redacción de nuestras tesis doctorales relacionadas con nuestras respectivas áreas profesionales dentro de la educación universitaria. Esta última, es justamente la línea de investigación que sigue nuestro grupo, GIIEFOD (Grupo de Investigación en Idiomas y Formación Docente), el cual se encuentra inserto en el CIMED (Centro de Investigaciones multidisciplinarias en Educación) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Desde hace más de 40 años recorreremos juntas un trayecto profesional y personal muy similar que nos ha unido, como compañeras y amigas, desde que nos conocimos en el curso de ingreso a la universidad. Entramos juntas al profesorado de inglés, cursamos la carrera, compartimos los trayectos de ida y vuelta de la facultad el mismo medio de transporte público, comenzamos a trabajar en el mismo instituto privado de inglés, nos casamos y tuvimos hijos. Algún tiempo más tarde comenzamos a trabajar también en el ámbito universitario, aunque enseñamos en distintas disciplinas. Años más tarde, con nuestros hijos más creci-

dos, nos embarcamos en nuestros estudios de posgrado y nos recibimos de Especialistas en docencia universitaria. Como es de imaginar, con tanto trayecto recorrido, atravesamos alegrías, logros, pérdidas, fracasos, y hoy la vida nos encuentra abuelas, doctorandas y aun estudiando para enriquecer nuestra formación. Por esas vueltas de la vida, que se empeña en seguir juntándonos, a principios del 2019 nos reunimos para cursar un seminario sobre narrativas y debimos realizar un ejercicio donde pudimos plasmar nuestro relato de vida y nuestros trayectos escolares y profesionales compartidos, hecho que sentó las bases para la elaboración del presente trabajo.

Marco teórico

Historias y relatos de vida, autobiografía, auto etnografía

En las últimas dos décadas se ha producido una gran proliferación de los métodos biográficos interpretativos (Denzin, 2017) que apelan a obtener e interpretar *relatos de vida* que tratan sobre historias de vida, orales o escritas, narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas, documentos personales o de vida, testimonios y cualquier otra forma de reflexión sobre la experiencia personal (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001). Cabe aclarar aquí la diferencia entre relato e historia de vida. Norman Denzin (1970) presenta una distinción entre los términos relatos de vida (life stories) e historias de vida (life histories), ya que muchos investigadores los usan indistintamente. El relato de vida se refiere a la narración de vida tal cual la cuenta en primera persona el que ha tenido esas experiencias. Parafraseando a Ricoeur (2004), estaríamos hablando de la pre configuración de lo contado. La historia de vida, en cambio, da cuenta de la narrativa de vida que construye y reconfigura el narrador, que podría ser el investigador, por ejemplo, sobre la vida del sujeto participante a partir de su relato. Ricoeur (2008) se refiere, en este caso, al entramado, la historia que se cons-

truye a partir de la interpretación. La historia de vida, además, no solo comprende la interpretación del relato de vida sino también incluye la documentación, los informes y otros testimonios que ayudan a re narrar la vida del participante (Bertaux, 1981).

Además, los relatos y las historias de vida han devenido en instrumentos de una riqueza inigualable en la investigación cualitativa ya que se convierten en el vehículo más adecuado para captar la forma en que los individuos construyen su autoconocimiento, ya que transmiten su sentido personal, organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal/secuencial (Huberman, 1998). Estas nuevas prácticas biográficas incluyen entre otras, la etnografía narrativa, la auto etnografía (Ellis, 2004, 2013) y la auto etnografía performativa (Denzin, 2003).

La gran expansión de los métodos biográficos, dio lugar a la necesidad de reflexionar sobre la forma de contar esos relatos de vida de diferentes grupos sociales, que habían sido relegados hasta ese momento por los investigadores, ignorando la riqueza que podían aportar a la construcción de conocimiento en las ciencias sociales. Contar acerca de uno mismo es una representación fiel de las propias experiencias. Al contar la propia vida, se suele tomar distancia de lo que hemos vivido y estas experiencias se convierten entonces en un objeto de reflexión e interpretación. En el campo educativo también se dio esta necesidad de estudiar las historias de vida de los profesores y esta práctica dio lugar

a una visión más crítica del lugar socio político y cultural que ocupa el docente (Huberman, 1998). El explorar nuestra vida como docentes puede abrir nuevos caminos para rupturizar la propia práctica y dar un giro a la carrera profesional.

Este movimiento hacia la interpretación de la vida de los profesores, sus trayectorias escolares y profesionales, sus experiencias de vida, su formación, sus representaciones sobre la enseñanza, su lugar en el contexto social, cultural y político, llevó a muchos investigadores a contar estas historias de vida, apelando a las emociones para despertar en los lectores más empatía con lo que se relataba. Es así que muchos de ellos se volcaron a la indagación poética como una metodología dentro de la investigación cualitativa (Wyatt, 2016). De esta forma se comenzaron a usar diferentes formas de práctica artística, como la poesía o la gráfica, para apoyar formas más creativas y transformadoras de conocer, y a la vez fomentar la reflexión y el soporte emocional (Hanauer 2010).

La autoetnografía, es definida por Carolyn Ellis (2004) en Denzin (2013, p. 207) como “la investigación, la escritura y el método que conectan lo autobiográfico y personal a lo cultural y social. Este formato por lo general presenta la acción concreta, la emoción, la encarnación, la auto-conciencia y la introspección”. Denzin (2013) sostiene que la auto etnografía no es una práctica inocente ya que muestra el mundo donde uno vive y a la vez es una práctica pedagógica, performativa y política. A través de ella enseñamos a los lectores el mundo donde vivimos, como nos ven los que nos rodean, y además, como toda práctica pedagógica, también es política y moral, ya que da cuenta de una forma de ver el mundo y de ser en ese mundo. Denzin (2013), que fue el primer autor en hablar de la auto etnografía performativa, sostiene que para empezar, se toma en cuenta un evento clave en la vida del sujeto y desde allí, el relato se mueve hacia atrás y hacia adelante en el tiempo. Tomando como ejemplo un relato de vida como el nuestro, volvemos hacia atrás para describir

como comenzó nuestro trayecto y luego avanzamos para llegar a ver el trayecto completo hasta este momento y todo lo que aconteció en este recorrido. El objetivo de este tipo de autoetnografía es la experiencia biográfica (Denzin 2017). El texto performado frente a otros, en nuestro caso un poema, es experiencia vivida. La performance nos lleva de vuelta a las experiencias plasmadas en el texto para ser representadas, en nuestro caso, en forma gráfica y visual. Se prioriza la experiencia evocativa, que vuelve a la vida para la audiencia. Esto ocurre en la auto etnografía interpretativa a través de lo que se llama *mystory* (Denzin, 2017, p.86). Esto se refiere a un relato público personal a través de una performance que deja en evidencia esas experiencias. Es participativo y no está centrado en lo textual, sino que el énfasis está puesto en la performance y no en el texto escrito, en general. En nuestro caso, entonces, esta performance, que da cuenta de nuestro relato de vida, nuestra biografía (3) escolar y trayecto profesional (4), reúne lo textual y también está representada en forma gráfica y visual a través de un video.

Consideramos que nuestro trabajo, enmarcado en una perspectiva autobiográfica docente intenta acercarse a una autoetnografía performativa, porque deja expuesto, en parte, nuestro pasado privado y profesional como profesoras, por lo que es “la fuente de comprensión de las respuestas y acciones en el contexto presente” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.85). Soste-

nemos que, entender las experiencias que dejaron huellas en nuestro pasado, involucrando a profesores, alumnos, colegas e instituciones donde hemos trabajado, nos permite reflexionar sobre cuánto han influenciado nuestras formas de ser y actuar en nuestra tarea docente actual.

La poesía en la investigación educativa

Un área de creciente interés para los investigadores cualitativos basados en el arte es la indagación poética. En su libro *Poetic enquiry, Vibrant Voices in the Social Sciences* (5), Monica Prendergast (2009) expresa que toda investigación comienza con un observador que se mueve por el mundo como un ser inteligente y sensitivo, personalmente situado, y que el éxito de la representación de sus hallazgos depende de la elección adecuada del vocabulario que utiliza para comunicarlos. Los poetas utilizan el lenguaje existente, sólo que, a diferencia de los científicos verificativos, lo hacen de maneras creativas porque los métodos poéticos son cualitativos y requieren participación autoconsciente. La poesía transforma el lenguaje de uso común en una forma de arte, y todo el lenguaje se vuelve poético cuando incluye metáforas en algún nivel para la comunicación. El poeta que todos llevamos dentro, opina la autora, merece un mayor reconocimiento, porque la representación alegórica no es un escape de la realidad, sino que constituye el modo en que normalmente nos comprendemos a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos.

Ciertos objetos de estudio, continua la autora, sólo pueden explicarse de forma accesible con métodos cualitativos y poéticos, dando lugar al bricolaje combinando métodos y modos de ver, de pensar, de decir y de conocer las cosas. Los procesos poéticos se pueden utilizar tanto como herramientas de descubrimiento, o como modo único de informar la investigación. Una mentalidad poética y la poesía en particular le dan a los investigadores la ventaja de poder cubrir cualquier tema imaginable, literal y figurativamente, cuando el objetivo en común de las ciencias sociales es conocer la humanidad en todas sus

aspectos (Prendergast, 2009).

La poesía es un modo de construir líneas y significados en el trabajo hablado o escrito para resultados estéticos. Los poetas escriben en paisajes y entornos particulares, en situaciones emocionales y sociales, sobre lo que ellos ven en sí mismos y en relación a otros. Al igual que los indagadores narrativos, los poetas se sumergen profundamente en los mundos culturalmente contruidos de las personas que estudian. El poder potencial de la indagación poética es que sintetiza la experiencia de manera directa y efectiva, sin necesidad de demasiada contextualización para su apreciación. La creación en la indagación poética es un acto performativo, que devela tanto al investigador como a sus participantes, de forma abierta o disimulada (Prendergast, 2009).

La indagación poética es una legítima forma de conocer en sí misma porque requiere que escuchemos profundamente. Nos ubica en el contexto dentro del que hemos de trabajar para poder sentir, degustar, percibir y a veces aprender a escuchar más allá de las palabras, para oír lo que no se está diciendo. Los indagadores no podemos forzar una entrevista, sino dejarla evolucionar, al ritmo de la voz de los participantes y el fluir de sus ideas, con su propio ritmo. Debemos ser empáticos, conscientes y cautelosos, sin permitirnos juzgar. Es lo mínimo que le debemos a nuestros participantes y a nosotros mismos. Además, debemos esmerarnos en hacer una elección sumamente cuidadosa y ética cuando

nos confrontamos con la página para volcar lo que hemos percibido. Cada palabra, pausa métrica o espacio está muy pensado por que los poemas han de ser austeros, ricos y resonantes a la vez, ya que en poesía menos es siempre más (Prendergast, 2009).

La autora explica que la indagación poética se da en tres categorías, que se distinguen según la voz que la genera: los poemas escritos por los participantes a partir de o en respuesta a obras literarias o teoría de una disciplina o campo de estudio; los poemas escritos a partir de fragmentos seleccionados de transcripciones de entrevistas con participantes, que son co-creados con el investigador; y los poemas escritos a partir de notas de campo, diarios o reflexiones creativas y autobiográficas o auto etnográficas del investigador, enmarcados dentro del contexto de una investigación, que expresa y comunica a través del lenguaje.

Sin embargo, partiendo del supuesto que la composición poética es un campo reservado los entendidos, para los investigadores académicos acostumbrados a depender fuertemente del relevamiento bibliográfico, la creación de poesía puede resultar inaccesible o intimidante. Desde un punto de vista tradicional, la poesía, es una de las formas más sofisticadas de expresión lingüística y literaria. La riqueza de las alusiones literarias, las referencias históricas y los supuestos culturales, junto con el lenguaje elíptico y metafórico que típicamente encontramos en los trabajos de grandes poetas a menudo constituyen barreras para la comprensión del lector no experto (Brindley, 1980). Por otro lado, desde una perspectiva más amplia, la Real Academia Española describe al poema como una “manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa” (6). Esta definición no hace referencia a la comprensión de alusiones metafóricas, culturales o éticas complicadas, ni alude a la gramática correcta, la estructura métrica, o la secuencia lógica de ideas. Este concepto amplía la categoría de poesía a las canciones populares y tradicionales, a las canciones de cuna, los haiku, los poemas escritos con ciertos patrones como los acrósticos, y también

los caligramas. La poesía, asegura Wyatt (2016), como medio de expresión puede utilizarse en distintos niveles y su escritura no está reservada a los especialistas.

Otro supuesto respecto al estudio y la escritura de la poesía es que es una actividad íntima e individual. Al respecto, Finch (2000) sugiere que con una perspectiva interactiva los poemas pueden promover la cooperación y la comunicación al mismo tiempo que la expresión individual. Leer y crear poemas de a dos puede ser un medio en investigación muy relevante a las experiencias, las actitudes y el pasado de los actores. El proceso de la composición puede realizarse al trabajar en pares e incluso en pequeños grupos, al interactuar en la lluvia de ideas inicial, al proponer sugerencias, al acordar, y finalmente editar versiones preliminares de las producciones.

Una primera aproximación a la composición poética, es la realización de poemas visuales o caligramas. Éstos han sido utilizados por muchos poetas a lo largo de la historia, especialmente las dos primeras décadas del siglo XX para la literatura hispánica. Hoy la creación de poemas visuales es un recurso didáctico muy utilizado en la educación literaria de los niños para el desarrollo de la creatividad. Los caligramas ofrecen una perspectiva visual en la disposición de las palabras, y por lo tanto son un medio efectivo de expresión espontánea con la que se puede jugar libremente de manera individual, o colectiva y que no requiere precisión gramatical para su producción. En este tipo de producción escrita las palabras se disponen de manera tal que forman figuras (Hadfield & Had-

field, 1997; Finch, 1998). El típico caligrama se diseña para que luzca como el objeto que describe y la tarea del autor es acomodar las palabras de forma tal que la estructura del poema tenga la forma del objeto que describe.

Otro tipo de poema pictórico es aquel en que las palabras esbozan el contorno del objeto que describe. En este proceso es posible utilizar oraciones gramaticalmente bien construidas o se puede libremente contribuir al diseño del dibujo a través de la repetición de una o varias palabras (Wyatt, 2016). Esto permite expresarnos con éxito sin estrés ni ansiedad, lo que reduce considerablemente el filtro afectivo y nos alienta a interactuar y experimentar (Finch, 2000 creativamente en la realización de una actividad placentera aunque no seamos eruditos en poesía. Al rechazar la puntuación, algunos poemas permiten al lector hacer asociaciones e interpretaciones subjetivas.

Al igual que cualquier otro poema, los poemas pictóricos se caracterizan por sus temas interesantes, sus imágenes emotivas y por la cuidadosa selección de las palabras (Gee, 2017). La escritura de un poema pictórico es un proceso recursivo que requiere múltiples consideraciones tanto en la selección de las palabras como en la forma de la imagen, hasta lograr a un equilibrio perfecto. Los poemas visuales se sitúan en la frontera entre la literatura y las artes plásticas, y su aspecto único le brinda al investigador un doble recurso para representar sus hallazgos.

El valor de las imágenes en la investigación.

Otro elemento central en los enfoques de investigación basados en el arte es la utilización de imágenes, que llevan a distintas maneras de conocer, (Allen, 1995; Denzin, 1995; Eisner, 1997). Una imagen puede ser una declaración teórica que postula simultáneamente propuestas contradictorias para el espectador, señalando la naturaleza compleja o paradójica de ciertas experiencias humanas. Esta habilidad que tienen las imágenes de expresar múltiples mensajes, de formular preguntas, y de señalar pensamientos tanto concretos como abstractos de una manera tan

económica, es lo que hace del medio basado en imágenes altamente apropiado para la comunicación del conocimiento académico. Una imagen, nos recuerda Harnad (1991), no solo puede valer mil palabras, sino que, además, puede ser comprendida casi instantáneamente de un vistazo, mientras que las mil palabras requieren tiempo para ser leídas o escuchadas.

En las últimas décadas del siglo XX, los investigadores cualitativos de las ciencias sociales comenzaron a prestar atención seriamente al uso de la imagen para ampliar su comprensión de la condición humana (Prosser, 1998). Estos usos abarcan una gran variedad de formas visuales, que incluyen películas, videos, grafiti, mapas, diagramas, tiras cómicas y símbolos. Nacemos en un mundo de imágenes que se proyectan en nuestras retinas, que reclaman la atención de nuestros procesos perceptuales. Los humanos podemos ver antes de poder pensar (Weber, 2008). Cuando planificamos, analizamos, pensamos o criticamos, nuestros pensamientos están asociados con imágenes (Bruner, 1984), e incluso cuando dormimos, soñamos en imágenes. La mayoría de nosotros damos por sentado esta integración de lo visual en la vida cotidiana; no lo vemos como sujeto de indagación sistemática o parte articulada de métodos académicos. En la vida cotidiana interpretamos, creamos y utilizamos imágenes con naturalidad sin darle atención consciente y utilizando códigos y convenciones sociales. Las imágenes están constantemente sujetas a reconstrucciones y reinterpretaciones. Aunque estamos rodeados de

lo visual, esto no necesariamente significa que tomamos conciencia de lo que vemos. Lo importante es cuánta atención prestamos al mirar, por lo que el atractivo de las imágenes les asegura un valor especial en el arte, el estudio académico, y la investigación.

Las imágenes visuales relacionadas al arte son poderosas herramientas para los investigadores, quienes pueden utilizarlas de diferentes modos durante varias fases de investigación. Sandra Weber (2008) explica los diversos motivos por los que las imágenes contribuyen a la investigación, enfatizando sobre todo, que éstas tienen la capacidad de capturar lo inexplicable, lo que no se puede poner en palabras. Algunos aspectos del conocimiento que de otro modo podrían permanecer escondidos o ignorados, sólo se pueden mostrar, más que nombrar o explicar. Las imágenes hablan a través de la metáfora y el simbolismo, transmitiendo la teoría de manera elegante y elocuente. Las imágenes nos permiten visualizar el todo y las partes, relatando una historia y ayudándonos a sintetizar conocimiento de forma muy eficiente. Una serie de imágenes bien elegidas equivalen a varias páginas de un texto escrito. Las imágenes hablan, tienen un tipo de cualidad narrativa que puede provocar o reconstruir conversaciones. Pueden utilizarse para comunicar de manera holística, sintetizando conocimiento de manera altamente efectiva. Eisner (1994) arguye que las imágenes tienen la habilidad de proveer significado revelador de una manera inmediata que las palabras y los números no logran hacerlo.

Las imágenes tienen el poder de hacernos prestar atención de maneras nuevas. El arte nos hace mirar y nos compromete, ayudándonos a descubrir lo que no sabíamos que sabíamos y a ver lo que no habíamos notado antes, aunque estuviera en frente de nuestras narices. La utilización artística de las imágenes, pueden hacer de lo ordinario algo extraordinario. Cuando un trabajo artístico examina en detalle lo particular, para revelar lo universal, es la audiencia quien juzga cómo éste puede aplicarse a su propia situación. Pueden aumentar la comprensión empática y la generalización al permitirnos ver el punto de

vista de otros (Weber, 2008).

Las imágenes son más accesibles y fáciles de ser recordadas que los textos académicos (Barone 1995). No sólo transmiten información adicional a un texto escrito, sino que también se imprimen en el cerebro, formando recuerdos internos difíciles de borrar, por lo que son más factibles de influir en la forma en que pensamos y actuamos. Provocan respuestas intelectuales y emocionales que perduran, por lo que impactan al lector, y así el poder del arte nos ayuda a comunicar nuestros hallazgos a una audiencia mayor, que presta más atención, porque ven lo que queremos decir.

Las imágenes pueden aumentar la comprensión empática porque nos permiten adoptar la visión de otro, y tomar prestado su experiencia por un momento, para luego compararla con la nuestra propia. La representación artística funciona bien cuando facilita la empatía y permite al espectador ver a través de los ojos del artista o investigador. Oír, ver, o sentir los detalles de una experiencia vivida, sus texturas y formas, ayuda a que esa representación sea confiable y creíble. Eisner (1995) dice que el trabajo realizado artísticamente crea una paradoja, que revela lo universal al examinar en detalle lo particular (p.3). Cuanto más detalle visual se provee sobre el contexto y el fenómeno que se investiga, mejor es capaz la audiencia de juzgar cómo puede o no aplicarse a su situación, y más confiable parece el trabajo, al dejar que los lectores decidan o vean por sí mismos. Pocos elementos pueden provocar cuestionamiento crítico y alentar acción individual o colectiva

como lo hace una imagen, que puede provocar la acción hacia la justicia social al exponer la opresión, la resistencia y la praxis transformativa (Finley, 2016).

La utilización de imágenes puede llevar a una mayor reflexión en los diseños de investigación porque los dibujos o fotos revelan tanto sobre la persona que las produjo o las eligió, como sobre las personas u objetos que aparecen en ellas. Usar imágenes alienta cierta transparencia, ya que no se debería ignorar el propio punto de vista del investigador, y sus experiencias personales. La expresión artística revela aspectos propios y nos conecta con cómo realmente nos sentimos frente a lo que estudiamos, a vernos desde una nueva perspectiva y comprender mejor nuestra propia subjetividad (Weber, 2008).

Al igual que los poemas, el componente visual en la investigación se puede dar de diferentes formas. El investigador puede invitar a sus participantes a dibujar, pintar, o tomar una foto, hacer un video corto o crear una instalación artística que se relacione con las preguntas de investigación del fenómeno investigado, o el investigador mismo puede ser quien realice las nuevas imágenes. El proceso de crear imágenes es a menudo la mayor parte del proceso mismo de investigación, pero poder servir de diferentes maneras. Una vez que el material visual se produce, la colección resultante puede ser la base para futuras discusiones, entrevistas, análisis, o puede en sí representar los resultados de la investigación.

Desarrollo

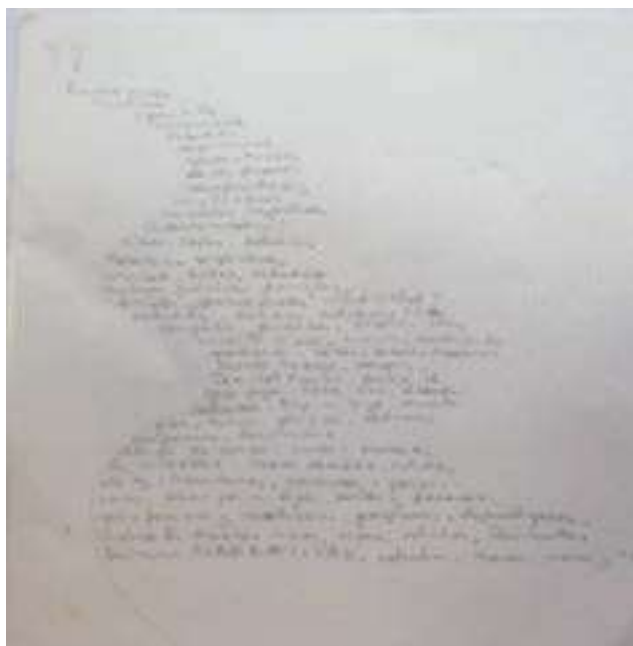
Creación de nuestro poema

El poema que aquí compartimos es el producto de un curso de posgrado sobre Indagación Narrativa (7) que ambas autoras cursamos para reafirmar conceptos necesarios para nuestras respectivas tesis doctorales. Hacia fin del curso, en el encuentro que trató la Indagación Poética, se nos pidió que compusiéramos un poema. Muy naturalmente, e inspiradas en el proverbio africano “*Si quieres ir rápido camina solo, si quieres llegar lejos ve acompañado*”, se nos ocurrió escribir sobre nuestra amistad y el largo recorri-

do personal y profesional que hemos compartido. Considerando el poder de las imágenes, no había dudas que el poema debía tener forma de camino o sendero, y lo denominamos Trayecto Vital Compartido.

En un ambiente relajado, nos concentramos en una lluvia de ideas de la que surgieron los conceptos que resumen las experiencias vividas como compañeras desde que nos conocimos, en el curso de ingreso al Profesorado de Inglés, hasta hoy. Este trayecto con muchísimos sucesos en común abarca en el aspecto profesional la época en que cursamos la carrera de grado en la UNMDP, el período en que trabajamos con niños y adolescentes en un querido instituto de inglés de nuestra ciudad, el momento en que ingresamos a la Universidad como Ayudantes de Trabajos Prácticos en las cátedras de Fonética y Escritura respectivamente, la fase de perfeccionarnos a nivel posgrado con la Especialización en Docencia Universitaria y finalmente, ahora con el Doctorado en Educación.

Intercalado a nuestras carreras docentes, muchos aspectos de nuestras vidas personales también han coincidido. Ambas nos casamos con los novios que conocimos el primer año de la facultad (con quienes seguimos casadas). Construimos nuestros hogares y nuestras casas. Tuvimos hijos, (los de una fueron alumnos de la otra) y ahora tenemos nietos! Disfrutamos de nuestro trabajo, viajamos cuanto pudimos, evolucionamos. También conocimos el dolor de las pérdidas personales, del sacrificio, y alguna frustración. El trayecto de nuestras vidas es

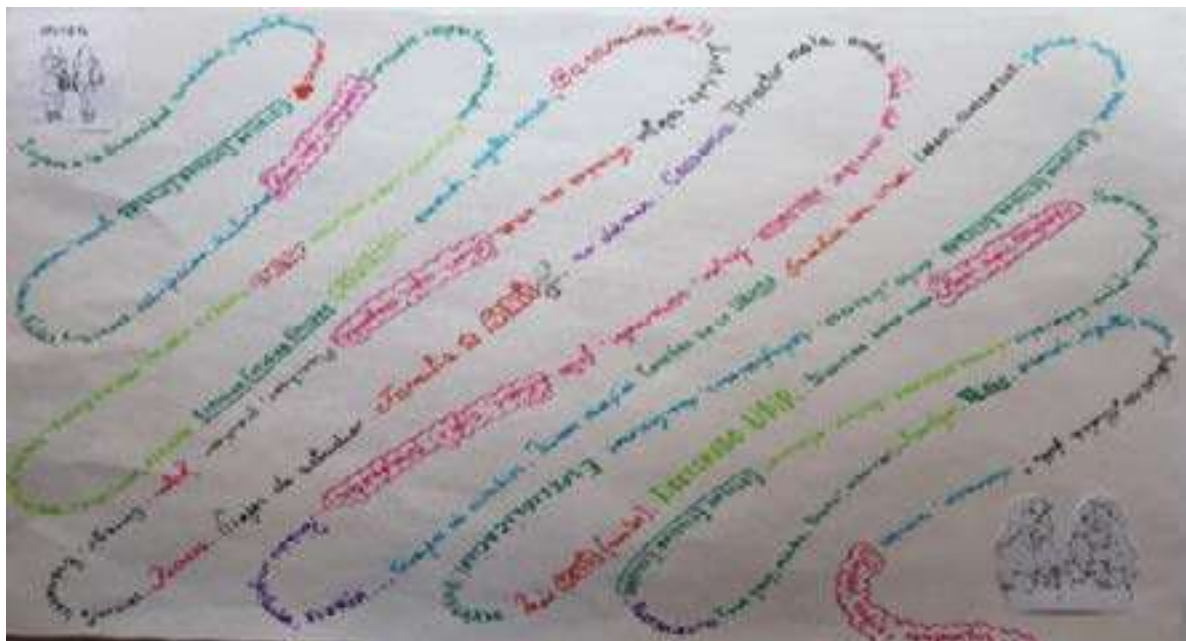


como el de todos, pero nosotras celebramos haberlo recorrido juntas.

Al principio no nos concentramos tanto en el resultado final, sino en las ideas que queríamos expresar, buscando palabras agradables y significativas. Hicimos un boceto en lápiz primero para probar la forma de una senda, sobre la cual ubicaríamos las palabras ordenadas cronológicamente, a modo de empedrado, pero pronto vimos que no nos alcanzaba el espacio en la hoja de papel para incluir todos los vocablos que habíamos seleccionado (Ver figura 1).

Probamos otra estrategia. Como la nuestra es una larga y sinuosa historia, decidimos contarla en forma de hilo conductor que avanza haciendo zigzag, subiendo y bajando, a veces en línea recta y otras girando, semejando las vueltas que tiene la vida. Algunos conceptos se repiten cíclicamente a modo de leitmotiv porque, al igual que en la vida real, ciertas recurrencias le dan coherencia y estructura al poema.

El poema resultante simula visualmente el recorrido de nuestros trayectos personales y profesionales, gran parte de los cuales hemos compartido. Como los mapas ruteros, tiene referencias en colores para indicar datos particulares de cada tramo del camino: en rojo lo emocional, en celeste lo personal, en negro lo laboral, en verde lo académico, en fucsia la diversión, y en violeta el sacrificio. Todas las ideas incluidas y conecta-



das a lo largo del camino, representan verbalmente las vivencias clave que marcaron nuestras biografías desde que ingresamos a la universidad hasta hoy (Ver figura 2). Apelando a la tecnología, y como último paso en la producción creativa de nuestro trabajo, transformamos nuestra presentación gráfica del poema en un video de tres minutos de duración, en cuyo audio se manifiestan nuestras voces.

Resultados

La (auto)etnografía performativa es una manera emergente de indagación cualitativa pertinente a las ciencias sociales porque responde a las necesidades investigativas que son prácticas y útiles en la vida cotidiana. Es una metodología que nos permite examinar cómo las vidas privadas de los individuos están conectadas a asuntos públicos, ya que las personas pueden entender su propia experiencia y

evaluar su propio destino únicamente localizándose a sí mismas dentro de su periodo de momento histórico. Al llevarse a cabo en la esfera de la experiencia humana, la etnografía performativa cuestiona la validez y la efectividad de los métodos tradicionales de indagación social que conducen la investigación desde afuera, mirando hacia adentro, donde los investigadores están distanciados de los sujetos de la indagación (Denzin, 2003). Su utilización nos permite acceder a las perspectivas de otras personas, lo cual puede contribuir a la comprensión, al pensamiento crítico y a la transformación.

Para los docentes investigadores, la auto etnografía implica la auto observación reflexiva, que facilita la exploración de cómo nuestras propias experiencias influyen sobre las elecciones que hacemos en el proceso de enseñanza y en los proyectos de investigación. Al escribir selectivamente sobre nuestras experiencias pasadas, identificamos los momentos que han impactado significativamente en nuestras trayectorias y damos sentido a cómo nos relacionamos con otros.

Los enfoques basados en el arte requieren del investigador un nuevo conjunto de habilidades

que incluye el cultivo de la imaginación, la percepción, la interpretación cualitativa y cierta destreza artística (Finley, 2005). Por este motivo tienen el potencial para iluminar, inspirar y comprometer a todos los involucrados: los investigadores, los participantes y la audiencia, humanizando la investigación que busca construir conocimiento socio-cultural.

Bibliografía

Allen, P. (1995). *Art is a way of knowing*. Boston: Shambhala Press.

Barone, T. (1995). The purposes of arts-based educational research. *International journal of Educational research*, 23(2), 169-180.

Bertaux, D. (1981) La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, (LXIX). Paris: Presses Universitaires de France.

Bolívar Boitia, A. (2002) “¿De Nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. (4)1, 40-65.

Brindley, D. J. (1980). *Breaking the Poetry Barrier: Towards Understanding and Enjoying Poetry*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the International Conference on the Teaching of English. Sydney, Australia, 1980. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED198542>

Bruner, E. M. (Ed.). (1984). *Text, play, and story: The construction and reconstruction of self and society*. Washington, DC: The American Ethnological Society.

Caporossi, A. (2009) La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo, (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. En D. J. Clandinin, *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. (pp.35-75). Thousand Oaks: Sage.

Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.

Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158.

Denzin, N. K. (1995). The experiential text and the limits of visual understanding. *Educational Theory*, 45(1), 14-26.

Denzin, N.K. (2003) Performing (Auto)ethnography politically. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 25(3), 257-278

Denzin, N.K. (2013) Auto etnografía analítica o nuevo déjà vu. *Astrolabio*, (11), 207-220

Denzin, N.K. (2017) Auto etnografía interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90.

Eisner, E. W. (1994). What artistically crafted research can help us to understand about schools. *Educational Theory*, 45(1), 1-13.

Eisner, E. W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4-41.

- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about auto ethnography*. Walnut Creek, CA: Altamira Press
- Finch, A. E. (1998). Perception of memory. Disponible en: <http://www.finchpark.com/ae-f/poems/06.htm>
- Finch, A. E. (2000). Using poems to teach English. *English Language Teaching*. 15(2), 29 – 45.
- Finley, S. (2005). Arts-based inquiry: Performing revolutionary pedagogy. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.681-694). Thousand Oaks: Sage
- Finley, S. (2016). Arts-Based Research. In J. Knowles & A. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. (pp.71-81). US: Humanities Research.
- Gee, L. (2017). How to write a picture poem. Disponible en <https://penandthepad.com/write-picture-poem-4866267.html>
- González Monteagudo, J. (2007) Las historias de vida en educación: avances en los últimos 25 años y panorama actual. En T. Telleschi & E. A. Sandoval (Coords.), *Espacio y tiempo en la Globalización*. Sinaloa: Universidad de Pisa, Italy / CEAI-PES.
- Hadfield, C. & Hadfield, J. (1997). *Writing Games*. Harlow: Addison Wesley Longman Ltd.
- Hanauer, D.I. (2010) *Poetry as research*. Amsterdam: John Benjamin Publishing company.
- Harnad, S. (1991). Back to the oral tradition: Through skywriting at the speed of thought. Iniversite du Quebec a Montreal. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/37536208_Back_to_the_Oral_Tradition_Through_Skywriting_at_the_Speed_of_Thought
- Huberman, M. (1998) Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan & K. Egan, (Coords.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Bs. As.: Amorrortu.
- Prendergast, M. (2009). Introduction: The phenomena of poetry in research: “Poem is what?” Poetic inquiry in qualitative social science research. En M. Prendergast, C. Leggo, & P. Sameshima (Eds.), *Poetic inquiry. Vibrant voices in the social sciences* (pp. xix-xlii). Rotterdam/Boston: Sense Publishers.
- Prosser, J. (1998). The status of image-based research. En J. Prosser (Ed.), *Image-based research: A sourcebook for qualitative research* (pp. 97-112). London: Falmer Press.
- Weber, S. (2008). Visual Images in Research. In J. Knowles & A. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. (pp. 41-53). US: Humanities Research.
- Wyatt, M. 2016. Expressing research experience through pattern poetry. *English Language Teacher Education and Development (ELTED) Journal*, 20. 51–59.

Notas:

1. Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata) Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata)-

Doctoranda en Educación (Universidad Nacional de Rosario) en periodo de corrección de tesis.- Docente investigadora. Categoría V. (GIIEFOD-CIMED) Jefe de trabajos prácticos en Fonética y fonología I y II del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

claudicarp@hotmail.com

2. Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata) Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata) Doctoranda en Educación (Universidad Nacional de Rosario) en periodo de redacción de tesis. Docente investigadora en formación (GIIEFOD-CIMED) Jefe de trabajos prácticos en Discurso escrito y Proceso de la escritura I del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

marcelaevalopez@gmail.com

3. Una biografía escolar es un relato que “refiere a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad” (Caporossi, 2009: 113). Durante nuestra permanencia en las instituciones escolares atravesamos todo tipo de experiencia y además de aprender sobre contenidos, también adquirimos otro tipo de saberes “apropiándonos de teorías, creencias y valores sobre la profesión docente” (Caporossi, 2009: 113).

4. La trayectoria profesional tiene que ver con una mirada evolutiva de la función docente. Aquella que considera el crecimiento y la maduración del docente en todas sus dimensiones (morales, cogniti-

vas, de juicio de reflexión y de capacidad para adaptarse a los cambios personales con profesionalismo). Se trata de una aproximación biográfica y evolutiva del docente. (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001)

5. Indagación Poética: Las voces vibrantes en la ciencias sociales

6. Diccionario Real Academia Española Online https://www.google.com/search?rlz=1C1-CHWA_enUS630AR632&ei=cg9-jXZOiNoXB5OUP_7uPoA0&q=diccionario+real+academia+española+online&oq=Diccionario+real&gs_l=p

7. Indagación Narrativa, dictado por la Dra. M. Cristina Sarasa de la Universidad Nacional de Mar del Plata



EXTENSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE: Prácticas potenciadas con TIC hacia una corporeidad aumentada

Extension in teacher training: ICT-enhanced practices towards increased corporeality

Pablo Migliorata(1)

José Minuchín(2)

Federico Ayciriet(3)

Claudio Machín(4)

Resumen:

El presente artículo da cuenta de un recorrido experiencial que tiene su origen en un “proyecto de extensión desde la cátedra” Campo de la Práctica I del Profesorado de Educación Especial en el ISFD “N°19” de Mar del Plata, y da lugar, dos años después, a una propuesta lúdico recreativa en un encuentro entre niñas y niños de dos Colonias de Vacaciones (una de ellas conformada por chicas y chicos con discapacidad).

En este escrito, se recupera el proceso que permitió la concreción de una jornada lúdico corporal mediada por dispositivos tecnológicos, para analizar el entramado entre corporeidad, tecnología y juego. En este itinerario, se problematizan anudamientos y texturas emergentes en propuestas de enseñanza poderosa que tiene lugar cuando se desarrollan proyectos de extensión en el nivel superior.

Las prácticas corporales, lúdicas y recreativas se piensan actualmente como la posibilidad de acompañar a los sujetos en el desarrollo intencional tanto de sus capacidades expresivas y de movimiento, como del resto de sus facultades personales. Debe trascender los fines y objetivos de aprendizaje centrados en la simple mejora de performances motrices y constituirse en un medio de desarrollo desde sus diferentes dimensiones: biológica, afectiva, expresiva y cognitiva.

En este proceso, la tecnología permite superar el estadio de las reproducciones mecánicas y establecidas. Productos sonoros, **polifonías** inesperadas que provocan actitudes corporales no comunes, imágenes que llevan a nuevas concepciones de comunicación, programas que permiten aprender en conexión con la experiencia somática, formas fugaces que habilitan la confrontación con la realidad y con la obra vivida para potenciar la corporeidad y aumentarla.

Palabras clave:

extensión; formación docente; tecnología; prácticas lúdicas; corporeidad aumentada.

Abstract

This article gives an account of an experiential journey that has its origin in a "project of extension from the chair" Field of Practice I of the Teaching Staff of Special Education at the ISFD "No. 19" in Mar del Plata, and gives rise to, two years later, to a recreational proposal in a meeting between girls and boys from two Vacation Camps (one of them made up of girls and boys with disabilities).

In this writing, the process that allowed the concretion of a playful body day mediated by technological devices, to analyze the framework between corporeality, technology and game, is recovered. In this itinerary, knotting and emerging textures are problematized in powerful teaching proposals that take place when extension projects are developed at the higher level.

Corporeal, recreational and recreational practices are currently thought of as the possibility of accompanying subjects in the intentional development of both their expressive and movement capacities and the rest of their personal faculties. It must transcend the aims and objectives of learning centered on the simple improvement of motor performances and become a means of development from its different dimensions: biological, affective, expressive and cognitive.

In this process, technology allows to overcome the stage of mechanical and established reproductions. Sound products, unexpected polyphonies that provoke unusual body attitudes, images that lead to new conceptions of communication, programs that allow learning in connection with somatic experience, fleeting forms that enable confrontation with reality and with the work lived to enhance corporeality and increase it.

Key words:

extension; teacher training; technology; playful practices; increased embodiment.

Desandar el tejido

Tiramos de un hilo y encontramos un proyecto gestado en 2017 que desembocó en 2020 en una propuesta lúdico recreativa y educativa con tramas y urdimbres de diverso tipo y textura. El primer punto de este tejido es el proyecto de extensión "ONG OJA: inclusión a través del juego y la recreación", impulsado desde la materia "Campo de la Práctica I" del Profesorado de Educación Especial que brinda el ISFD N° 19 de Mar del Plata. Este proyecto gestado desde la cátedra, permitió recoger la punta del hilo que hizo posible el armado de una red compleja que gradualmente sumó (y suma) más y más nodos.

La participación voluntaria de docentes en formación del profesorado en Educación Especial en OJA, habilitó la apertura de un espacio interinstitucional que permitió a las futuras educadoras formar parte de actividades propias de la ONG, colaborar activamente en sus proyectos, así como intervenir y vivenciar tareas relativas al ejercicio de la docencia en el territorio. En este sentido, se asumió el lugar de las y los docentes no sólo como profesionales de la enseñanza, sino también como pedagogas y pedagogos, y fundamentalmente trabajadores de la cultura (DGCyE 2008).

problemas de exclusión y la discriminación sociales, de tal modo que se de la voz a los grupos excluidos y discriminados" (p.66). Este trabajo en particular, sigue una de las trazas del tejido y se

centra en una experiencia puntual concretada en enero de 2020, originada en el encuentro de niños y niñas que participaron de las "Colonias de vacaciones" del **Club Atlético Kimberley** y de **Organización Juan Agradecido** (OJA).

La Organización Juan Agradecido es una ONG que nació en 2008 con el objetivo de acompañar a niñas y niños con diferentes discapacidades. La institución desarrolla actividades multidisciplinares para que sus concurrentes puedan vivir experiencias diversas y poco habituales en sus prácticas cotidianas (más centradas en lo específicamente terapéutico y educativo).

El Club Atlético Kimberley, es un club emblemático y centenario de la ciudad de Mar del Plata en el que se desarrollan actividades deportivas, educativas y culturales de distinto tipo entre las que se encuentra la Colonia de Vacaciones.

La experiencia que recuperamos, surgió de una jornada que se realizó inicialmente en 2018 y tiene continuidad hasta hoy. En ella, niñas y niños de ambas colonias se encuentran para participar de propuestas lúdico recreativas. En esta última edición, la actividad tuvo como eje central un juego de consignas donde se realizaron pruebas corporales y grupales a partir de la utilización de diversos dispositivos tecnológicos y aplicaciones digitales.

Un rasgo sobresaliente de la jornada se vinculó con el cruce del mundo académico, reconocible como uno de los nodos originarios del entramado, con esos otros saberes que aportaron los y las participantes llevando las actividades a lugares no previstos. Podríamos plantear en este sentido que se configuró una ecología de los saberes en la medida que tuvieron lugar

"un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos" (Sousa Santos, 2010, p.68).

El resultado de esta vivencia motivó la reflexión

sobre diferentes emergentes que se pusieron en evidencia a lo largo de su desarrollo.

Conceptualizaciones sobre Corporeidad y Motricidad

“El cuerpo no se reduce a un simple organismo: es una red de intencionalidad, un horizonte de posibilidades, la fuente de comunicación con el otro.” (Toro Arévalo y Sabogal Rengifo, 2018).

La corporeidad es una categoría fenomenológica que entiende que el ser humano es cuerpo y esto implica una posición vinculada a las teorías de la complejidad, puesto que desde allí es posible comprender sus múltiples dimensiones.

El cuerpo se constituye en una unidad significativa (no objeto ni instrumento pasivo) dotado de sentido. Merleau-Pontý (1975) nos propone pensar que la corporeidad es el modo de ser en el mundo, como centro de las relaciones de existencia con el medio y con los otros. En este sentido, el cuerpo es el vehículo de ser en el mundo.

Esta concepción pretende dejar de lado el discurso hegemónico racionalista y plantea nuevas formas de comprender el mundo y al ser humano desde la diferencia, el reconocimiento del otro, el diálogo y el contexto social e histórico; dado que el ser humano en el momento en que nace se incorpora a una cultura, se vincula a una comunidad socialmente constituida e inicia el proceso de humanización o de formación como sujeto construyendo su

propia subjetividad.

Una corporeidad que implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer (Rey Cao y Trigo, 2001). En tanto las autoras definen a la motricidad como la relación dialéctica del cuerpo consigo mismo, con otros cuerpos y con los objetos:

Ya no es un organismo que se mueve. Es un humano que expresa. Mediante una metodología basada en activadores motrices creativos que procuran la implicación del ser socio-afectivo-motriz-cognitivo, se ha alcanzado una vivencia más íntegra, significada, plena y holística de la corporeidad. (p. 95)

En cuanto al movimiento, los nuevos paradigmas lo consideran como una subcategoría de la motricidad y, en consecuencia, como una de las manifestaciones de ésta. Esto implica poner en juego una mirada que se centra en un ser humano multidimensional y en un movimiento intencional que genera trascendencia. Sin embargo, desde la perspectiva de la corporeidad, por su complejidad, la motricidad desborda el concepto de movimiento.

En este contexto entendemos las prácticas corporales como la posibilidad de acompañar a los sujetos en el desarrollo intencional tanto de sus capacidades expresivas y de movimiento, como del resto de sus facultades personales. Debe trascender los fines y objetivos de aprendizaje centrados en la simple mejora de performances motrices y constituirse en un medio de desarrollo desde sus diferentes dimensiones: biológica, afectiva, expresiva y cognitiva.

Corporeidad y tecnología: Lo lúdico como matriz inclusiva.

Deshilvanar la condición de la corporeidad en un lugar dado y estudiar el campo en que la misma se pone en juego, supone algo más que un ejercicio de reflexión teórica. Implica, por ejemplo, interpelar a las instituciones que condicionan y determinan las representaciones de lo corporal.

Dennis (1980) plantea un ir y venir entre el cuerpo que hace (el del enseñado) y la estruc-

tura de poder (académico, ideológico y político) que lo convierte en un cuerpo controlado, inducido, mecanizado. Este análisis nos revela formas subyacentes, solapadas, que se constituyen en una especie de inconsciente institucional que moldea, limita y estereotipa las prácticas corporales. Consideramos que estas miradas obstaculizan, entre otras cosas, la inclusión de las nuevas tecnologías clausurando toda oportunidad de generar propuestas alternativas.

Buckingham (2008) señala al respecto que una de las dificultades que se manifiestan en el uso educativo de los medios digitales es que se los sigue considerando como meros instrumentos y no se los reconoce como formas culturales. Muchas veces se piensa en las tecnologías como instrumentos, como herramientas neutrales, en lugar de reconocerlas por su potencial en las mediaciones, por las modalidades comunicativas que habilitan, por constituir entornos que son condición de posibilidad.

Se trata en definitiva de habilitar y promover una “inclusión genuina” (Maggio, 2012) de tecnologías en la medida que con ellas se recuperan y garantizan configuraciones propias del modo en que se construye el conocimiento disciplinar (en este caso vinculado a lo lúdico recreativo y a la corporeidad). De manera complementaria, se reconocen oportunidades de inclusión que transforman la realidad social y se producen

emergentes que interpelan y permiten problematizar las propuestas lúdico recreativas.

En este proceso, la tecnología permite superar el estadio de las reproducciones mecánicas y establecidas. Pensamos, por ejemplo, en productos sonoros inesperados que provocan actitudes corporales no habituales, imágenes que nos llevan a nuevas modalidades de comunicación, programas que nos permiten aprender en conexión con la experiencia somática, formas fugaces e imprevisibles que desatan confrontaciones con la realidad inmediata y con la obra vivida.

La interacción entre tecnología y ambiente, donde las imágenes producidas no equivalen a la realidad, lejos de constituir un obstáculo generan una oportunidad para la construcción de nuevas experiencias. Cuanto más significativa y pertinente sea la inclusión de esas tecnologías, más contribuyen a descifrar la complejidad de los mensajes y aportan al reconocimiento de la complejidad del ambiente promoviendo formas de percepción sobre fenómenos que, de otro modo, serían imperceptibles. En este sentido, consideramos a Irlinger (1990) cuando nos sugiere el concepto de “Tecnología Espejo” para profundizar la experiencia estética y la toma de conciencia del propio poder creador.

Quien disputa abiertamente estas posiciones dualistas es Alessandro Baricco (2019) cuando nos invita a pensar que los millones de entornos web que consultamos cotidianamente, los programas y aplicaciones que descargamos y residen en “no-lugar paralelo al mundo verdadero... ..son un segundo corazón que bombea realidad al lado del primero... y ...que dota al mundo de una segunda fuerza motriz” (p. 91).

Desde esta perspectiva, las mutaciones que han tenido lugar en los últimos años, hicieron posible que “mundo verdadero” y “mundo virtual” se fundan en un sistema que genera realidad e inaugura una nueva forma de “humanidad aumentada” (Baricco, 2019, p. 18).

La actividad como experiencia: intercambio humano e inclusión.

El martes 4 de febrero de 2020 se realizó el encuentro entre niñas y niños de las Colonias de Vacaciones de OJA y Kimberley. La jornada se desarrolló desde las 9 de la mañana y se extendió por tres horas. La locación elegida fue el parque de OJA, un lugar que cuenta con amplios espacios verdes y voluminosos árboles longevos que brindaron ámbitos de sombra.

En el inicio de la jornada, los concurrentes compartieron un desayuno que permitió el reencontro (en el mes de enero se había realizado una actividad en el Club Kimberley por lo que los chicos ya se conocían). Luego se formaron equipos para el desarrollo de las actividades (cabe aclarar que los concurrentes a OJA realizan sus actividades con el apoyo de Acompañantes Terapéuticos que cumplen una función mediadora y facilitadora de la comunicación debido a sus discapacidades). Se eligieron seis encargados de equipos, quienes debían poseer un teléfono inteligente con conexión a internet y las aplicaciones a utilizar (éstos fueron los acompañantes terapéuticos) A partir de allí, se dividieron equitativamente entre miembros de OJA y Kimberley.

La actividad consistió en el desarrollo de un juego en el que los participantes debían cumplir consignas que los llevaría a obtener un código numérico (objetivo principal del juego). Estos desafíos debían resolverse en contextos diversos. Algunos demandaban trabajar en entor-

nos virtuales, mientras que otros se concretaban en la presencialidad. Esto produjo un exigente, poderoso y constante cambio de planos en cuanto a los modos de resolución de las mismas.

Se organizaron seis equipos. Cada uno ellos, trabajó con un celular conectado a internet. Este dispositivo era el medio de comunicación con un “encargado de la actividad”.

“La tecnología tuvo mucho que ver en la unión y participación del grupo. Usamos los Celus para tomar fotos, filmar, escanear códigos y, tanto Acompañantes terapéuticos, profes y niños, participaron y enseñaron en diferentes casos a utilizar la misma. Creo yo que fue una manera muy interesante de interactuar” (comentario de Acompañante Terapéutico 1).

“Unión”, “participación” e “interacción” (acción entre), podrían considerarse una constante en los testimonios documentados luego de la experiencia. Las formas de mediación habilitaron esta posibilidad, pero también fueron condición necesaria para rupturizar los roles preexistentes a la propuesta.

En un primer momento, se le entregó una consigna a cada grupo. El primer desafío fue pasar el contenido al plano virtual. En el desarrollo del juego, debieron realizar algunas tareas como la búsqueda de códigos QR (5) y ASCII (6) impresos, acciones teatrales, musicales y de fotografía. La consigna exigía la resolución en lo presencial, pero también la transposición al plano virtual, poniendo en juego estrategias de socialización considerando distintas redes sociales horizontales y verticales como Youtube, Facebook, Whatsapp e Instagram.

En ese ir y venir se entretejieron relaciones humanas: *“En un momento se tuvo que hacer un vídeo cantando algo y bailando y subirlo a Youtube. Los nenes se veían en el celu y les gustó, se reconocían y se veían sonrisas. Hubo complicidad y formaron equipos y se vio predisposición y paciencia tanto de niños como adultos para enseñar a la hora de utilizar tecnología”.* (comentario de Acompañante Terapéutico 2).

Allí pudimos ver como se desdibujaron los límites de lo que podríamos establecer como “cuerpo tradicional” para percibir una construcción nueva, mediada por los múltiples intercambios. De esta

forma a partir del juego lo virtual se volvió real, ya que “lo virtual es muy real, puesto que permite actuar sobre la realidad” (Etcheverría, 2000, p. 138). De esta forma, se construyeron nuevas realidades, incluyendo y respetando las diferencias. Las chicas y chicos de ambas colonias pudieron encontrarse, establecer relaciones de amistad, comunicarse, tejer vínculos y, fundamentalmente, ser.

Este modo de habitar el mundo, de vivir la experiencia, permitió a los chicos y a las chicas trascender lo inmediato, cohabitar desafíos y con-vivir en el desafío de la resolución de situaciones problemáticas inaugurando y potenciando el modo de poner en juego su corporeidad. Podríamos decir que esta red de relaciones entre lo virtual y lo presencial se constituyó en lo que denominamos una “corporeidad aumentada” (7). Si podemos hablar de una “realidad aumentada” que es producto, creación diseño de una “humanidad (también) aumentada”, es necesario plantear que en la corporeidad también se inscribe un fenómeno en este sentido.

Un análisis posible

La experiencia relatada anteriormente, pensada desde los encuadres desarrollados en la primera parte del trabajo, nos permiten arribar a algunas reflexiones que, a su vez, abren un abanico de temáticas pasibles de seguir siendo analizadas.

En principio, podríamos destacar la potencia de lo lúdico como posibilidad de crear mundos compartidos donde se construyen y reconstruyen las subjetividades. A decir de Mónica Kac (2009), el juego participa en la

creación y recreación de la realidad. La autora señala que el juego como fenómeno cultural es promotor y productor de existencia y en su carácter constituye al ser humano, ya no como ser puramente racional sino más bien como sujeto creador y transformador.

Por otro lado es de destacar la construcción realizada a partir del despliegue de la corporeidad y la motricidad de los sujetos participantes interactuando en diferentes planos a partir de la utilización de dispositivos tecnológicos. A esto le sumamos la heterogeneidad de los actores, ya que a las niñas y niños con y sin discapacidad se le sumaron los acompañantes terapéuticos en su rol de mediadores.

Esta complejidad enriqueció la experiencia ya que generó una polifonía de voces y prácticas puestas en marcha a partir de una actividad que intentó hacer una ruptura con mandatos tradicionales y que a su vez abriera un espacio propicio para el intercambio y la construcción de lo grupal:

“Estuvo muy bueno compartir y jugar con los chicos de OJA. Demostramos lo que podemos hacer y ellos también. Fue algo distinto lo de la tecnología que en nuestra colonia no habíamos hecho...” (niña participante de la Colonia de Kimberley)

En este aspecto, la inclusión de los medios y dispositivos tecnológicos ampliaron el repertorio de prácticas posibles. Permitieron, por un lado, niveles de motivación a partir del descubrimiento de modos alternativos de vincularse con los otros y con el mundo. Pero, además, inaugurando prácticas subjetivantes originales a partir de una re-apropiación de las herramientas virtuales.

En este sentido, nos interesa recuperar una añeja discusión sobre la relación entre realidad y virtualidad. Por un lado, podríamos decir que sólo la realidad se hace concreta en tanto sea plasmada en el plano presencial. Desde este enfoque “la realidad aparece toda entera, ser real y aparecer no forman más que uno, no hay más realidad que la aparición.” (Merleau-Ponty, 1975, p.309). En esta línea, lo virtual tendría una condición “aparente” pero no real. Existiría, tal como lo define la Real Academia Española, una dimensión ontológica que solamente es definida por “lo real”. Sin embargo, es posible afirmar que la virtualidad

es parte, concreción actualización, de la realidad, “De esta forma, la entidad produce virtualidad, ya que genera concepciones de un hecho, y lo virtual constituye una entidad.” (Martínez Hernández y otros, 2014, p. 9).

La experiencia de las colonias de OJA y Kimberley tensionó esta relación entre planos inaugurando un tipo de experiencia donde la corporeidad tuvo nuevas proyecciones sobre el propio ser de los concurrentes, de su relación con los otros y con el contexto. Entendemos que se extendió el horizonte de acciones y posibilidades.

Este entretejido de prácticas inauguró lo que entendemos como una “corporeidad aumentada” ya que, desde nuestro punto de vista, emergieron propiedades emergentes y tuvieron lugar situaciones que permitieron a los participantes apropiarse de la actividad de un modo único, auténtico y potente. Como la define Merleau-Ponty (1975), “*la corporeidad es el modo de ser en el mundo, como centro de las relaciones de existencia con el medio y con los otros*” (p. 100) en relación con la definición de realidad aumentada que se define como la posibilidad de utilizar diferentes dispositivos tecnológicos para añadir información virtual a la información física ya existente.

“Creo que es un mundo que comienza a conocerse y trabajarse, y que puede dar resultados sorprendentes. Se comenzó de una gran manera, el punto de partida fue muy bueno. Siguiendo un camino de crecimiento, prueba y aprendizaje se podrá acercar a los chicos a través de medios tecnológicos” (comentario de Acompañante Terapéutico 3).

Pensamos que este tipo de experiencias, estos modos de habitar el mundo con otros, estas vivencias de una corporeidad aumentada, así como el análisis de sus implicancias, pueden contribuir a la construcción de tramas y urdimbres novedosas en diferentes ámbitos educativos educativos o, como en nuestro caso, en propuestas lúdico recreativas. El desarrollo de medios tecnológicos y la emergencia constante de nuevas maneras de abordar las prácticas corporales y lúdicas, nos motivan a seguir indagando en los vínculos entre estas temáticas, todavía poco exploradas en los ámbitos académicos.

Referencias Bibliográficas

- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Paidós.
- DGCyE, (2008). *Diseño Curricular para la Educación Superior*. Provincia de Buenos Aires
- Kac, M. (2009) *El juego como dispositivo de existencia y acto político*. Red Lúdica de Rosario. Recuperad de <http://redludicarosario.blogspot.com.ar/>
- Lion, C., y Perosi, V. (Comp.), (2019). *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos. Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender*. Noveduc.
- Etcheverría, J., (2000). *Un mundo virtual*. Plaza y Jánés Editores S.A.
- Irlinger, P., Louveau, C., & Métoudi, M. (1990). *L'activité physique, une manière de soigner l'apparence?.* INSEE, Données sociales, 269-272.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Paidós.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós Argentina.

Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Paidós Argentina.

Merleau-Ponty, M. (1975). Fenomenología de la percepción (p. 475, 309). Barcelona: Península.

Martínez Hernández y otros (2014). Virtualidad, ciberespacio y comunidades virtuales. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. México.

Rey Cao, A. Trigo Aza, E. (2000) Motricidad... ¿Quién eres? Apuntes. Educación física y deportes Vol. 1, Núm. 59

Sousa Santos, B. (2010). La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Ediciones Trilce.

Toro Arévalo, S, Sabogal Rengifo A, (2018) Infancia juego y corporeidad. Marcelo Mendoza / Alberto Moreno editores Santiago, Chile

Notas:

1. Profesor de Educación Física y Licenciado en Actividad Física y Deportes (UFLO). Diploma Superior en Currículum y Prácticas en Contexto (Flacso). Maestrando en Práctica Docente (UNR). Se desempeña como docente en institutos de formación docente de Mar del Plata (Profesora-

dos en Educación Primaria, Especial y Educación Física). Coordina la Colonia de Vacaciones y OJA Club de invierno de la ong OJA. pablomigliorata@gmail.com

2. Licenciado en Psicomotricidad. Especialización docente para el nivel superior. Profesor de Corporeidad y motricidad y Taller de Teatro en el ISFD N° 19. joseminuchin@gmail.com

3. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social (UBA), Diploma Superior en Imagen, Educación y Medios (FLACSO), Diploma Superior en TIC y Educación (FLACSO) y Especialista en TIC y Educación (Ministerio de Educación de la Nación). Se desempeña como docente en la UNMDP y en institutos de formación docente de Mar del Plata y la zona. Maestrando en Práctica Docente por la UNR. fayciriet@gmail.com

4. Profesor de Educación Física. Técnico Superior en Programación (UTN). Especialización docente en Informática. Coordinador de la colonia de vacaciones OJA (Organización Juan Agradecido) claudioandressenna@gmail.com

5. El QR es un módulo bidimensional para almacenar información en una matriz de puntos. Es un sistema de codificación de datos que se utiliza en ámbitos y situaciones diversas ya que pueden codificar texto plano, imágenes y direcciones URL, entre otros elementos.

6. El ASCII es un código de caracteres (siete bits) basado en el alfabeto latino. Casi todos los sistemas informáticos actuales utilizan el código ASCII o una extensión compatible para representar textos y para el control de dispositivos que manejan texto como el teclado.

7. Proponemos este concepto como una derivación de la propuesta de Baricco (2019) cuando refiere a la emergencia de una “humanidad aumentada” que habita un hábitat construida a medida.



APRENDIZAJE EN EQUIPO entre docentes en una institución educativa privada tecnológica en Lima⁽¹⁾

Team learning among teachers in a private technological educational institution in Lima

Deborath Ivette Ipinze Martínez⁽²⁾

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya⁽³⁾

Resumen:

La escuela, como organización que aprende, se enfoca en la capacidad de la institución para adaptarse y, si es necesario, cambiar para responder de manera óptima a nuevas ideas y formas de trabajo a través del apoyo constante entre los miembros de la comunidad educativa. Así, ella misma se convierte en guía de su propia conducta a partir de su capacidad de reflexionar colectivamente sobre los procesos que le afectan y cómo solucionarlos, lo cual permite su constante desarrollo. De esta manera, el trabajo conjunto es esencial, ya que los cambios en las instituciones son construidos socialmente y dependen del tipo de relación que tengan los miembros. Este sistema de cooperación ha sido denominado por el reconocido autor Peter Senge como Aprendizaje en equipo. En este contexto, la presente investigación tiene por objetivo comprender cómo se desarrolla la dimensión de aprendizaje en equipo entre docentes en una institución educativa privada tecnológica de Lima. La información se recogió a través de entrevistas realizadas a docentes acerca de las categorías Colaboración y Cohesión. Los resultados evidencian que esta dimensión se encuentra poco desarrollada en la institución.

Palabras clave: organizaciones que aprenden, aprendizaje organizacional, aprendizaje en equipo

Abstract

The school as a learning organization focuses on the institution's ability to adapt and, if necessary, to change itself in order to respond optimally to new ideas and new ways of working through constant support among members of the school community. Thus, the school itself becomes a guide for its own behavior based on its ability to collectively reflect on the processes that affect it and how to solve them, which allows its constant development. In this way, shared work is essential, since changes in institutions are socially constructed and depend on the type of relationship members have. This cooperation system has been called by the renowned author Peter Senge as Team Learning. In this context, this research aims to understand how the dimension of team learning develops among teachers in a private technological educational institution in Lima. Interviews were made to teachers about the categories Collaboration and Cohesion. The results show that this dimension is underdeveloped in the institution.

Key words: Learning Organizations, Organizational Learning, Team learning

Introducción

Las instituciones educativas son espacios concebidos como necesarios e importantes en nuestra sociedad, ya que ellos representan la oportunidad de desarrollo tanto individual como comunal e incluso a nivel país. Es así que constantemente se le conceden mayores porcentajes de compromiso y responsabilidad respecto a la transmisión de valores, a los procesos de socialización de las personas y al adecuado desenvolvimiento profesional

Por lo tanto, se les conciben como estructuras dinámicas y complejas, ya que tienen la capacidad de adaptarse y aprender en base a su propia experiencia y su relación con el entorno. Así, surge a inicios de los años noventa, el concepto de “Organizaciones que aprenden”, el cual se gesta a nivel empresarial y, luego, se amplía hasta el nivel educativo, donde se empieza a teorizar sobre las “Escuelas que aprenden”. Ambos conceptos se definirán a continuación. Senge, plantea que una organización que aprende es aquella en la que “la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto” (Senge, 2010, p.11). Nos queda claro que es importante el aprendizaje en conjunto porque potencia el aprendizaje organizacional. Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desa-

rollo Económico (2016), indica que las escuelas, entendidas como organizaciones de aprendizaje, le permiten “cambiar y adaptarse” a los nuevos tiempos, entornos y situaciones que le afectan, por lo que se hace necesario seguir aprendiendo y alcanzar su visión.

En suma, una escuela que aprende debe entenderse como una institución que tiene una visión compartida la cual funciona como eje central para el trabajo en comunidad (estudiantes, docentes, administrativos, padres y sociedad). Esto le permite responder adecuada y rápidamente ante los cambios (internos y externos) y adaptarse a las innovaciones con más destreza. En este contexto, cabe preguntarse entonces si las instituciones educativas también se pueden considerar como organizaciones que aprenden y qué características específicas presentan.

Cómo aprende una institución educativa

Las instituciones educativas aprenden cuando trabajan de manera colectiva en el logro del objetivo organizacional (Bolívar, 2000), porque los cambios en las instituciones son construidos socialmente y dependen del tipo de relación que tengan los miembros (Dalin y Rolff, 1993).

Esto significa que “el aprendizaje organizativo no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales; tienen que darse densas redes de colaboración entre los miembros pues, en ausencia de intercambio de experiencias e ideas, no ocurrirá” (Bolívar, 2000, p.4), por lo que se hace necesario repensar a la organización y brindarle un marco de acción que estimule un trabajo colegiado y colaboración entre docentes, donde se fomente la capacidad para cambio y adaptación a nuevos entornos y circunstancias, de manera que sus miembros (de manera individual y conjunta) hagan realidad los objetivos corporativos (Mayo, y Lank, 2003; OECD, 2016).

De esta manera, todo este mecanismo se circunscribe en el trabajo conjunto y colaborativo, así como en la necesidad de autoevaluarse, ya que esto lleva a las instituciones a convertirse en una organización que aprende. Esto sucede cuando, por un lado, los profesores son aprendices e inte-

ractúan en comunidades de práctica y cuando, por otro lado, se concreta el aprendizaje en equipos, en el que la capacidad total del grupo se distribuye entre los miembros. Así lo refuerza Gairín (1998) cuando escribe que “si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización” (p.6).

Finalmente, podemos afirmar que una institución educativa que aprende se cimienta, principalmente, en que los miembros de la comunidad educativa sean personas comprometidas y cooperativas en alcanzar el objetivo organizacional. Además, deben ser capaces de desarrollar procesos que permitan responder a las necesidades internas y externas.

La realización de este aprendizaje se enmarca en las cinco disciplinas propuestas por Senge (2010), quien enfatiza que es a partir del individuo y su aprendizaje que se desarrolla el aprendizaje organizacional. Previo a esto, explicaremos brevemente cada disciplina. Iniciamos con el Pensamiento Sistémico, entendida como un sistema conjunto donde se crean conocimientos y, además, se aprende conjuntamente a través de patrones organizacionales modificables; el Dominio Personal, relacionada con el aprendizaje individual, ya que esta acción tiene por objetivo alcanzar las condiciones que permitan conseguir el desarrollo

personal y profesional. En cuanto a los Modelos Mentales, esta disciplina considera que las personas tienen en la mente ideas preconcebidas, supuestos y generalizaciones que condicionan nuestra forma de relacionarnos con el entorno (tanto a nivel interpretativo como en el de la actuación); debemos mencionar también a la Visión compartida, concebida como la conexión y compromiso de un individuo con una causa común, siendo esta disciplina la base del trabajo en conjunto por esta causa. Finalmente, el Aprendizaje en Equipo, lo podemos describir como un entorno de cooperación que fomenta el desarrollo de las aptitudes de grupos de personas para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales. El potencial de sinergia se despliega cuando los individuos son capaces de reconocer los obstáculos que no les permiten aprender y los superan a través de la cooperación. Así, podemos decir que es importante que cada organización repiense su realidad con el objetivo de implementar las medidas necesarias que la lleve a ser capaz de integrar estas cinco disciplinas y, de esta manera, entenderse como una organización abierta al aprendizaje.

Cabe resaltar, que el aprendizaje en equipo “es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo. [...] si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender” (Senge, 2010, p. 20). Esto sucede porque los equipos son portadores de diversas habilidades y experiencias que favorecen la ideación y ejecución de respuestas rápidas e innovadoras a los problemas.

Sin embargo, antes de explicar cómo se desarrolla el aprendizaje en equipo, se debe mencionar que existen factores que influyen en este aprendizaje. La literatura del aprendizaje organizacional presenta una amplia diversidad de factores; sin embargo, para el presente trabajo solo se mencionarán algunos, basados en las propuestas de Decuyper, Dochy y Van den Bossche (2010) y Ellis, Bell, Ployhart, Hollenbeck e Ilgen (2005).

Factores	Descripción
Compartir	Proceso de comunicar y distribuir conocimiento, competencias, opiniones y pensamientos creativos que antes no se presentaron entre los miembros del equipo.
Cohesión	Capacidad de los individuos de asociarse dentro de los equipos de trabajo a través de vínculos cercanos que favorezcan alcanzar un mismo fin prefiriendo la cooperación a la competencia. El modo en que se organizan los grupos y las normas que rigen su comportamiento produce efectos importantes en el grado de cohesión.
Interdependencia	Relación a través de la cual se organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. De acuerdo a los estudios de los hermanos Johnson (1998) esta puede ser positiva (interacción entre los miembros del grupo que favorecen los esfuerzos de los demás), negativa (conductas desafiantes entre los individuos, que entorpecen los esfuerzos de los demás) y ausencia de interdependencia (no se produce ningún tipo de interacción).
Colaboración	Intercambio y procesamiento de información y conocimiento, tanto individual como colectivamente, ya que este intercambio es la base del funcionamiento exitoso del equipo.

Tabla 1. Factores que influencia el aprendizaje en una organización
 Elaboración propia

Dimensiones y prácticas del aprendizaje en equipo.

De acuerdo a Senge (2010), el aprendizaje en equipo presenta tres dimensiones que permiten empezar el proceso de alineación de los miembros y desarrollar la capacidad de crear los resultados que estos realmente desean. “Cuando los equipos aprenden de veras, no sólo generan resultados extraordinarios, sino que sus integrantes crecen con mayor rapidez” (Senge, 2010, p.19).

En relación a las dimensiones, podemos mencionar las siguientes: La primera dimensión se relaciona con la capacidad de pensar agudamente sobre problemas complejos como equipo, para ser más inteligentes que una sola mente; la segunda, es la necesidad de una acción innovadora y coordinada, ya

que cada miembro permanece consciente de los demás y actúa de manera que complementa los actos de los otros y, finalmente, la tercera dimensión se relaciona con el papel de los miembros del equipo en otros grupos, para inculcarles las prácticas y destrezas del aprendizaje en equipo.

Asimismo, se deben mencionar las prácticas que llevan al equipo a dominar esta disciplina ya que, como señala Dibbon (1999), para ser precisos deberíamos tener claro que trabajar en equipo no es lo mismo que aprender en equipo, que es el objetivo al que hay que apuntar. Por un lado, trabajar en equipo supone contar con un grupo cohesionado que buscará la solución del problema de acuerdo a las particularidades de sus integrantes y lograr alcanzar el objetivo. Sin embargo, específicamente, en el aprendizaje del equipo, los miembros no solo aportan desde sus experiencias, sino que “estos confrontan los problemas para establecer nuevos y mejores procesos para resolverlos” (Kayes y



Figura 1. Dimensiones del Aprendizaje en equipo . Elaboración propia

Burnett, 2006, p.8). Así, las prácticas que favorecen este aprendizaje son las siguientes. En relación a estas dimensiones, podemos sostener que, a través del diálogo, se espera que se permita un desarrollo y cambio a nivel conjunto y organizacional, y que la discusión, sea un complemento donde la defensa y el cuestionamiento permitan respaldar las posiciones o aportes más sólidos en favor de la organización. Para esto se hace necesario identificar y trabajar para eliminar las rutinas defensivas, además de impulsar los espacios para que los equipos se desarrollen para la organización. En este contexto, podemos aseverar que la disciplina del aprendizaje en equipo presenta condiciones básicas que generan estímulos para el desarrollo de procesos de pensamiento que llevan al fortalecimiento de actitudes más abiertas y cooperativas entre los miembros. Así, se trata de las personas y

de cómo trabajan juntas para lograr objetivos organizacionales. En el caso de una escuela que aprende, este aprendizaje en equipo se debe trabajar en tres aspectos: la escuela en sí (administración), el aula de clase y la comunidad.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, ya que “pretende entender, describir y explicar los fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras: analizando las experiencias de los individuos o de los grupos” (Gibbs, 2010), por lo que recogeremos las experiencias de los docentes que trabajan en esta institución, a partir de su vida cotidiana e interacciones, de ahí que responderemos el siguiente problema ¿Cómo se desarrolla el aprendizaje en equipo entre docentes en una institución educativa tecnológica?, por lo que el objetivo se refiere a comprender cómo se desarrolla la dimensión de aprendizaje en equipo entre docentes en una institución educativa privada tecnológica de Lima. Se seleccionaron las categorías de estudio Colaboración y Cohesión como las determinantes para la ejecución de la investigación, considerando que son aspectos claves del aprendizaje en equipo, los cuales están explicados anteriormente.

Código	Edad	Sexo	Tiempo de servicio	Cargo en la institución
D01	38	M	2 años	Coordinador de carrera / Docente de diseño
D02	28	M	2 años	Docente de diseño
D03	27	F	1 año	Docente de inglés
D04	40	F	1 año	Docente de Comunicación

Tabla 2. Caracterización de entrevistados . Elaboración propia

En relación a la selección los entrevistados, considerando que se trabaja una investigación cualitativa, estos fueron seleccionados con el fin de comprender el fenómeno de estudio o, como indica Witzel (2000 en Sánchez, 2019), los denominamos entrevistados centrados en el problema. Por tal motivo, se eligieron cuatro docentes de la institución educativa privada tecnológica con las siguientes características: (ver Tabla 2).

La técnica utilizada en esta investigación es la entrevista, puesto que permite un acercamiento más profundo al fenómeno a partir de las personas que lo experimentan a diario. Como menciona Canales (2006), la entrevista puede definirse como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado que expresa su manera de pensar y sentir asociada a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación, y percepciones (Sánchez, 2019). Se eligió realizar una entrevista semiestructurada y el instrumento que se manejó es la guía de preguntas, las cuales surgieron de las lecturas pertinentes sobre el fenómeno y acorde con el contexto donde se aplicó la técnica. Las preguntas de la entrevista fueron validadas por un experto

antes de ser realizadas. Es importante mencionar, además, que se usó el consentimiento informado para que los entrevistados tengan claro el propósito de la grabación auditiva, de esta manera respondemos al principio ético de la investigación Integridad científica.

La entrevista se realizó en una institución educativa de educación superior tecnológica, puesto que la organización cuenta con una nueva área administrativa y se evidencia la implementación de trabajo en equipo entre el personal administrativo a través de actividades y constantes reuniones. Para la misma, se coordinó con cada docente un horario específico y se procedió a grabar el audio con cada uno. Después, se pasaron a texto las respuestas, se llenaron las matrices de análisis donde se dividió en tres columnas: codificación abierta, hallazgo y respuesta. En relación al proceso de codificación, este se creó a partir de la separación de frases de las respuestas y se establecieron los hallazgos (San Martín, 2014; Cuñat, 2007; Arraiz Martínez, 2014), por lo que entendemos, que “El código es el enunciado corto que el teórico fundamentado construye para representar un fragmento de los datos. Los códigos clasifican, sintetizan y más significativamente, analizan los datos” (Charmaz 2014 en Monge, 2015), luego se agruparon los códigos, estableciendo relaciones a partir de las categorías de estudio (Straus y Corbin, 2002, citado en Romero, 2005). Finalmente, se procedió con la interpretación de resultados, lo que significó la discusión teórica con los hallazgos (Munarriz, 1992).

Interpretación de hallazgos

La colaboración en una institución educativa puede existir entre los diferentes miembros y, según el cargo o labor, puede ser vertical u horizontal, de un lado, o de ida y vuelta a manera de apoyo y retribución.

Entonces, la colaboración entre los miembros del equipo facilita el aprendizaje, ya que esta se debe entender como el intercambio y procesamiento de información y conocimiento, tanto individual como colectivo. En este contexto, el trabajo del profesor se desarrolla dentro de un centro educativo, rodeado de otros docentes que pueden ser una fuente potencial de apoyo y aprendizaje.

Así, por un lado tenemos el intercambio de información entre pares, que es fundamental en este proceso, como lo menciona el siguiente docente “Bueno, si el problema es un tema de falta de materiales, por ejemplo, un docente con otro puede intercambiar información sobre el curso.” (D01). Este intercambio puede ser producto del diálogo, y esto tiene que ver con una expresión, a manera de metáfora, “uno más antiguo le pueda indicar” (D01), que quiere decir: el que tiene más años de servicio en la organización, puede tener más experiencia y conocimiento acumulado, por lo que puede ayudar y orientar al otro.

Como comentábamos, este intercambio es producto de la interacción entre colegas que valoran positivamente los docentes cuando estos contribuyen al desarrollo de las relaciones iniciales como lo mencionan “si son temas netamente fáciles como materiales, trabajos,

alguna guía, se ayuda, si es tema de marcación” (D02). Es decir, hay una apertura por ayudar al otro.

Esto también se puede denominar como predisposición docente, que es un elemento imperioso en un sistema de colaboración, puesto que la inclinación del ánimo de una persona hacia una cierta meta es la base de un aprendizaje colaborativo. Así lo menciona el docente cuando expresa la actitud de los maestros frente a un problema “Entonces, todos o creo que la mayoría, ha tratado de resolver el problema lo más eficiente que se pueda. Si hay una predisposición de los docentes de los que asisten a la sala de profesores” (D03).

Y como lo enuncia el entrevistado, la intención es resolver problemas a partir de colaboración con el otro, por ejemplo” Básicamente, si es un docente nuevo, uno siempre está presto para indicarle cómo empezar, cómo tomar asistencia, cosas que uno más antiguo le pueda indicar” (D01). En consecuencia, lograr este tipo de apoyo, es suspender rutinas vinculadas con el individualismo o asilamiento, y ¿modificarlas? por solidaridad y comunidad.

Por otro lado, la colaboración también se evidencia cuando los docentes participan activamente en actividades en equipo. Así lo reconocen los docentes de la institución. Sin embargo, este aprendizaje requiere una mayor inversión de tiempo y compromiso. Ello, muchas veces, se convierte en un inhibidor, como lo comenta el docente “...primero, por factor tiempo, porque todos no solo están trabajando aquí, sino que tienen que ir a otros lados para solventar sus necesidades económicas” (D03). Como se dijo líneas arriba, aquí se puede evidenciar una dimensión relacionada al aprendizaje en equipo, la cual es superar las rutinas defensivas, y esto conlleva a una ausencia de intercambio (Bolívar, 2000) que, en palabras de Mayo y Lank (2003), no permitiría alcanzar los objetivos corporativos. Pero debemos acotar, que lo expresado por el entrevistado es consecuencia de un tipo de gestión que permite el subempleo de sus trabajadores producto, posiblemente de la baja remuneración e inestabilidad laboral.

Lo enunciado, tiene relación con "algunos trabajamos por horas y, obviamente, no podemos quedarnos a coordinar o participar, porque debemos asistir a otro centro laboral para poder cubrir nuestras necesidades" (D04). Esto es un aspecto que debe estudiarse porque no permite impulsar la capacidad total del grupo, ocasionando vacíos e indisposición y, si se logra, debemos saber cuántos se comprometen con la organización, cómo se facilita el aprendizaje en ella y de qué manera aprende (Gairín, 1998).

Otro aspecto clave para lograr la colaboración es brindar espacios para la reflexión donde puedan tratar temas relacionados a las actividades laborales ya que, como indica Huberman (1993), la ausencia de estructuras institucionales para resolver problemas efectivamente y repensar de forma conjunta la práctica, desalienta al profesorado a implicarse en actividades colaborativas. Esta situación es la que se presenta en la institución educativa como lo comenta el docente "al no haber actividades integradoras como, por ejemplo, paseos, jornadas u otras como que los grupos están separados, no existe una integración y menos una identidad como docentes dentro de la institución" (D01).

Este es un tema de los modelos mentales de los gestores, porque no ven importante generar espacios donde los docentes puedan integrarse y resuelvan problemas. Esta ausencia de espacios fomenta el individualismo y, si bien hay un intento de realizar trabajos en grupo, posiblemente se tienen dificultades para su concreción, así

como su discusión para encontrar la mejor opción, ya que para lograr algo es más fácil la imposición (fuerza, amenaza, agresión) o la inacción (poca motivación e innovación).

Asimismo, otro entrevistado menciona que "los docentes desean participar, pero no se encuentran espacios para este tipo de trabajo" (D04). Este contexto impide que en la institución se ejecute la primera dimensión del aprendizaje colaborativo propuesta por Senge (2010), la cual se relaciona con la capacidad de pensar agudamente sobre problemas complejos como equipo para ser más inteligentes que una sola mente. Entonces, contar con espacios de intercambio donde todos puedan participar permite conexión y compromiso, porque los docentes asumen ser consultados y consideran que su opinión importa como parte de una causa común. Esto permitiría una visión compartida dentro de la organización, entendida como el trabajo conjunto por una causa.

Entonces, se puede concluir que, bajo ciertas condiciones, la colaboración facilita espacios para el aprendizaje en equipo porque se comparte la práctica y la experiencia entre docentes. Así, esta se constituye en una herramienta para la mejora, dado que los intercambios proveen los recursos para aprender en y desde la práctica, alentando diálogos fundamentados en la experiencia (Krichesky y Murillo, 2018, p.4). Sin embargo, esta colaboración en la institución tecnológica, cuando no se presenta la implementación de ámbitos de práctica (Senge, 2010), conlleva a que el trabajo en conjunto se debilite, afectando, sobre todo, el desarrollo de aptitudes colectivas de aprendizaje y, además, no se concreta el impulso de otras disciplinas, como la visión compartida y modelos mentales.

Otro elemento importante para desarrollar el aprendizaje en equipo es la cohesión de los docentes en una institución educativa. Cabe resaltar que, una forma para visualizar la cohesión es asociarse dentro de los equipos de trabajo, porque expresan el compañerismo, la identificación y el sentido de pertenencia al grupo que manifiestan sus componentes, porque cuanto más cohesión exista, mejor trabajarán sus miem-

bros y más productivos serán los resultados de sus acciones.

Una forma de cohesionar a los docentes dentro de una organización, es la conformación de grupos pequeños según la especialidad, nivel o labor común, aunque específica, de un grupo determinado, lo que puede fortalecer la especialización pero, en muchos casos, también la separación a nivel institucional. Esto lo podemos visualizar en la siguiente expresión referente a un grupo o “los que dictan en la misma carrera, porque comparten los temas y estrategias (D04). Esta es una forma de cohesión, debido a que comparten actividades similares y es posible que, por obvias razones, no lo hagan con docentes de otras especialidades, ya que no cuentan con las normas que rigen su comportamiento.

Existen en la institución ciertas dificultades que afectan las posibilidades de cohesión y algunas están relacionadas a los espacios. “Personalmente, considero que la institución no nos brinda ni nos genera espacios para realizar actividades juntos” (D04), siendo el aprendizaje organizacional clave para el desarrollo de la organización, al no contar con espacios, no se permite crear un entorno de cooperación capaz de desarrollar las aptitudes grupales de las personas (docentes), porque las decisiones las termina asumiendo un grupo reducido (directivo). Queda claro, que las organizaciones basadas en un pequeño grupo incitan a la obligación y fuerza, por la poca participación de intercambiar información, dialogar y discutir.

Otro aspecto clave es la infraestructura, porque si bien los espacios son entendidos como momentos determinados, la primera brinda condiciones tangibles, de ahí que uno de los entrevistados señale “como área de esparcimiento entre profesores no se ha creado. No hay un espacio lúdico para conocer a otros docentes” (D01), es decir se imposibilita existiera existencia de un intercambio, si bien, en este caso, es para cuestiones lúdicas, también puede ser para proyectos, resolución de problemas, entre otros, así como el poder inculcar las prácticas y destrezas de aprendizaje en equipo. Es decir, para transmitir se necesita el lugar y el momento. Es por eso que nos comentan, “No nos han creado espacios ni por sedes ni por escuelas para poder integrar y generar confraternidad o una mejor armonía laboral” (D01).

De esta manera, la institución limita la implementación de ámbitos de práctica que, como menciona Senge (2010), es un importante proceso por el cual los equipos aprenden, necesitándose estos ámbitos para desarrollar sus aptitudes colectivas de aprendizaje.

En definitiva, se puede concluir que la cohesión es un proceso dinámico que se basa en interacciones positivas, en las que las personas dentro de la organización van a potenciar el compañerismo y el trabajo conjunto a partir de un objetivo común que se alcanzará si se presenta un sentido de pertenencia al grupo y de satisfacción por formar parte de él. No obstante, en la institución tecnológica se presentan inhibidores para la participación activa en equipo como la falta de tiempo y compromiso por parte de los docentes, debido a otras responsabilidades y a la ausencia de disposiciones institucionales que generen la unión entre ellos en alguna actividad que permita alcanzar un objetivo en común.

Finalmente, un aspecto que se resalta en las entrevistas es la identificación, entendida como identidad hacia algo y que relacionada con compromiso. Da a entender que el personal se siente parte de, a gusto para trabajar y aportar por el bien de la organización, lo que es un factor clave para lograr la cohesión y colaboración. Uno de los entrevistados manifiesta a nivel personal

“siento identificación” (D02), y a nivel grupal podemos recoger “yo creo que sí hay identificación entre los profesores” (D04). El contar con esto en una organización permitiría superar las rutinas defensivas, porque el docente se siente parte de ella y le da condiciones para que siga aprendiendo y transmita su experiencia y conocimiento. Pero, “parece que el instituto no tiene estrategias ni predisposición a que los profesores nos sintamos parte de” (D04). Este último hallazgo evidencia que la organización no apela a la identificación del personal, aunque ellos se sienten parte de esta. Este vacío conlleva a que no se cuente con una visión compartida, es decir, que se trabaje en fortalecer la conexión entre los sujetos y la organización (causa común como lo indicada Senge). Esta cuestión nos lleva a pensar el rol de los gestores y la visión que tienen de la organización, aunque posiblemente esto sea más la iniciativa del personal o de pequeños grupos, por eso expresan “ya el año que tengo acá, conozco a la gran mayoría y sí nos llevamos muy bien” (D02).

Conclusiones

A modo de síntesis, debemos manifestar que la dimensión de aprendizaje en equipo requiere de ciertos elementos fundamentales para su aparición en todas las organizaciones como la implementación de una visión a largo plazo y una gestión anticipada de cambio por parte de la institución. Asimismo, demanda el compromiso con el desarrollo de los miembros a

través de la superación del rendimiento individual por la productividad en conjunto. En el caso concreto de las instituciones educativas, es trascendental que las estrategias se apliquen al aprendizaje entre docentes, porque, de esta manera, ellos alcanzan diversos conocimientos y numerosos recursos que favorecen la construcción de experiencias de aprendizaje significativas centradas en el alumno.

La colaboración entre docentes beneficia las propuestas de mejora o el aprendizaje de nuevas formas de ser y hacer a través de la reflexión colectiva, constructiva y enfocada en alcanzar el objetivo que se persigue tanto a nivel individual como colectivo y, por ende, institucional. Esto ocurre debido a que cada individuo aporta, desde sus aciertos y dificultades, a la construcción de conocimiento colectivo que, finalmente, es el que lleva al crecimiento organizacional. Las condiciones necesarias para alcanzar la colaboración se relacionan con la predisposición docente al trabajo colectivo, al apoyo entre pares, a la participación activa y, sobre todo, a las oportunidades y espacios que brinde la organización para fomentar esta distribución de conocimiento.

La cohesión entre docentes se basa en la compatibilidad de las metas del equipo con las metas de cada uno de los miembros, puesto que el aprendizaje en equipo en una institución educativa tiene como objetivo mejorar las prácticas docentes en beneficio de los alumnos. Así, la cohesión precisa que exista proximidad e interacción entre los miembros del grupo, que la realización de tareas se desarrolle de manera cooperativa y que se les brinden oportunidades para la planificación y el trabajo en común.

La cohesión, como la colaboración, en el aprendizaje en equipo también depende del nivel de identificación que se proponga desde el liderazgo o la dirección de la institución a través de espacios o procesos de convivencia. Se debe, preponderantemente, transmitir la visión de la institución, fomentar la comunicación entre los docentes y suministrarles la confianza para que externalicen sus opiniones, preocupaciones y proyecciones. De ahí que se hace importante el

rol de los gestores, que vean a la organización como equipo, que brinden las condiciones de infraestructura y espacios para reunirse a dialogar, discutir y eliminar barreras. Estamos hablando, por lo tanto, de cambiar los modelos mentales y trabajar con una visión compartida.

Es necesario seguir estudiando el aprendizaje en equipo para comprender si la organización puede tener las condiciones de aprender, por lo cual se debe tener la voz de los gestores y ampliar la del personal, no solo docentes, sino administradores, de servicios y externos, de esta manera se podría tomar decisiones para lograr una institución que aprende.

Referencias bibliográficas

Arraiz Martínez, G. A. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/462/984>

Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. XX Congreso anual de AEDEM, Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa, Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM) (vol. 2). Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2499458.pdf>

Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28068579_Los centros educativos como organizaciones que aprenden_Una mirada critica

Canales, M. 2006. Metodologías de la investigación social. Santiago: LOM Ediciones. Recuperado de shorturl.at/ajzQ1

Charles, C. (1995). Introduction to educational research. San Diego, Ca: Longman Publishers USA

Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, (5), 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>

Ellis, A.P.J., Bell, B.S., Ployhart, R.E., Hollenbeck, J.R., Ilgen, D.R. (2005). An evaluation of generic teamwork skills training with action teams: Effects on cognitive and skill-based outcomes. *Personnel Psychology*, 58, 641-672. Recuperado de [https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi-viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1045&context=articles](https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1045&context=articles)

Gairín, J. (2013). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (1), 125-154. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/374/352>

Gibbs, G. (2012) El análisis de datos en investigación cualitativa. Madrid: España. Ediciones Morata.

Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. En J. Little y M. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and*

Contexts. Nueva York: Teachers College Press. Recuperado de <http://www.sciepub.com/reference/195525>

Kayes, C. y Burnett, G. (2006). *Team Learning in Organizations: A Review and Integration*. The George Washington University. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b97a/ddb7e782f101c144c4dece9a07811c5d6c14f.pdf>

Krichesky, G., & Murillo, F. (2017). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20181/16716>

Mayo, A. y Lank, E. (2003). *Las organizaciones que aprenden (The power of learning)*. Una guía para ganar ventajas competitivas. Barcelona: Gestión 2000

Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. East Side Union High School District, EE.UU. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hamBtSc5h1kJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5d=4&hl=es-419&ct=clnk&gl=pe>

Murraniz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En Muñoz, J. y Abalde, E. *Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa*. Ediciones del congreso celebradas y obras publicadas. (pp.101-116). Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/bits->

<tream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>

Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*. Recuperado de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/167447/mod_resource/content/0/LA_CATEGORIZACION_UN_ASPECTO_CRUCIAL_EN_LA_INVESTIGACIONCUALITATIVA.pdf

Sánchez, A. O. (2019). La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/137651>

San Martin, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

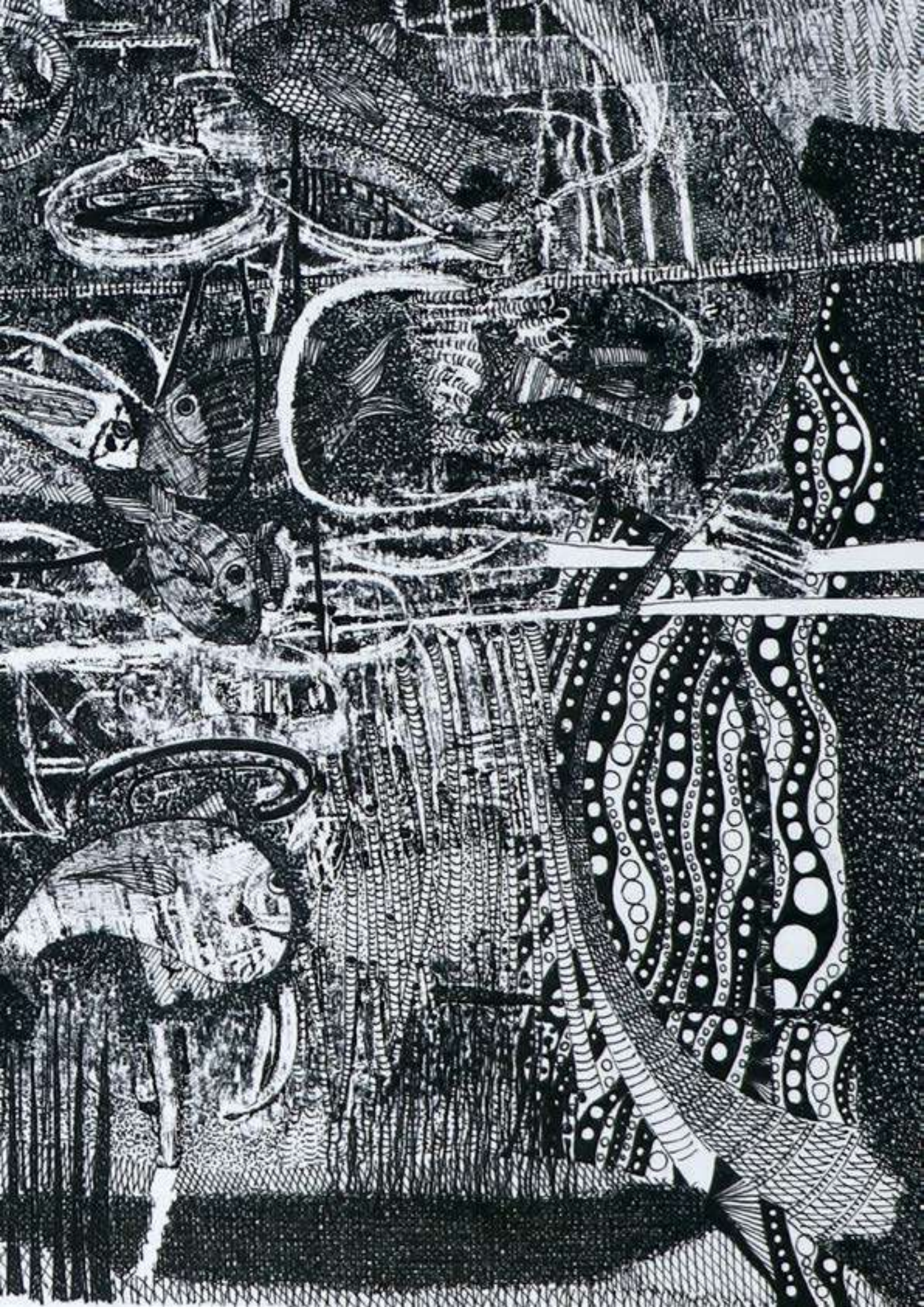
Senge, P. (2010). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Granica.

Notas:

1. El presente estudio fue elaborado en el curso Enfoques sobre las organizaciones educativas de la Maestría en Educación de la mención Gestión de la educación, en el semestre académico 2019-2, como parte del proyecto “El reto de crear conocimiento: los artículos académicos en los cursos de pregrado y de posgrado”. Para esto, el Dr. Alex Sánchez ganó el Fondo Concursable Innovación en la Docencia Universitaria 2019 - PUCP.

2. Egresada de la Maestría en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) deborath.ipinze@pucp.pe

3. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín, Magister en Gestión de la Educación (PUCP) y Licenciado en Educación (Universidad Nacional de Educación). Director de la Maestría en Educación y coordinador de la línea de investigación Política y Gestión Educativa del Departamento de Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
aosanchezh@pucp.edu.pe



LOS “BUENOS” PROFESORES en la universidad: convergencias y divergencias en las visiones estudiantiles

The "good" professors at the university:
Convergences and divergences in student visions

Patricia Belén Demuth Mercado(1)

Marcelo Alejandro Alegre(2)

Resumen:

El presente trabajo aborda los aportes que realizaron los estudiantes universitarios de las diversas carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas perteneciente a la Universidad Nacional del Nordeste sobre las características que ellos consideran de aquellos docentes que reconocen como “buenos” profesores y que han sido parte de su trayectoria de formación. Para identificar estas características, se realizó una encuesta que contenía algunas preguntas de tipo abiertas y otras de tipos cerradas a cien (100) estudiantes de las distintas carreras de la facultad mencionada a principio. Se utilizó una encuesta ya validada y se realizaron modificaciones. Lo que resultó de este trabajo es la identificación de determinadas características que los estudiantes otorgan a los profesores a partir de sus propias representaciones y son constitutivas al sujeto que desarrolla la práctica de enseñanza a travesados por diversos aspectos, como los personales y profesionales. A su vez, éstas se vinculan a los actos, lógicos, psicológicos y morales con las particularidades propias del campo.

Palabras clave:

“buenos” profesores; estudiantes universitarios; ciencias económicas

Abstract

The present work addresses the contributions made by university students of the careers of the Faculty of Economic Sciences of the Universidad Nacional del Nordeste on the characteristics that they consider of those professors who recognize as "good" professors and who have been part of their trajectory of formation. To identify these characteristics, a survey was conducted with open and closed questions to one hundred (100) students of the different careers oof the faculty mentioned at the beginning. A previously validated survey was used and modifications were made. What resulted from this work is the identification of certain characteristics that students give to professors from their own representations and are constitutive to the subject who develops the teaching practice through various aspects, such as personal and professional. In turn, these are linked to acts, logical, psychological and moral with the particularities of the field.

Key Words:

“good” professors; university students; economic sciences

Introducción

En este artículo trabajaremos sobre las características de los “buenos” profesores universitarios a partir de la perspectiva de los estudiantes, que fue uno de los temas abordados en la tesis de licenciatura denominada “Las concepciones sobre las buenas prácticas de enseñanza de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste” (Alegre, 2018) para la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). A su vez, ésta última formaba parte del proyecto mayor titulado “Construcción del conocimiento profesional docente en la universidad” (2011-2013) (PI H016), donde se construyeron seis casos de docentes expertos del campo de la Medicina, las Ciencias Económicas y las Ingenierías, como continuidad de los estudios que el Grupo CyFOD (Conocimiento y Formación Docente) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

En esta oportunidad, el análisis será a partir de los resultados que obtuvimos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de las diversas carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, donde una de las preguntas abiertas estaba consignada a propiciar 5 (cinco) palabras claves que describieran las características de los docentes que ellos consideran ejemplos de “buenas” prácticas de enseñanza.

El estudio sobre las “buenas” prácticas de enseñanza, los autores Fens-

termacher y Richardson (2005) como lo citan Porta, Sarasa y Alvares (2011), han podido redefinir el concepto de enseñanza, discutiendo como base sobre su calidad, la relación entre el profesor - estudiante, y la transmisión de los contenidos que se instauran en dicha relación. Aquí el “buen” profesor es quien propicia el acceso y la comprensión del contenido al estudiante. Como lo sostiene Guzman (2018) “la buena práctica debe entenderse como el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognitivos complejos” (p. 137).

Para Porta, Sarasa y Álvarez (2011), las buenas prácticas de enseñanza, es un tema que está alcanzando interés en la actualidad por su incidencia en la calidad del aprendizaje. En las dos últimas décadas, podemos decir que se ha producido un crecimiento exponencial en el número de investigaciones posibilitando conocimientos y resultados que funcionan como insumo para el aporte de la mejora educativa en dicho nivel. Este campo de estudio procura comprender la tarea docente en el nivel universitario, entendiendo que “la multiplicidad de roles y funciones que ejerce un profesor universitario y las múltiples tradiciones académicas y profesionales en las que se sumerge, influyen notablemente en la configuración de su conocimiento” (Demuth Mercado y Sánchez, 2017, p. 36).

En el ámbito nacional, contamos con trabajos sobre Profesores Memorables desde una perspectiva biográfico-narrativa a cargo del autor Luís Porta, quien forma parte del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

Fue en el 2003 el año que el GIEEC abordó el estudio sobre la buena enseñanza universitaria mediante su proyecto de investigación denominado “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica”. Para el 2006, el GIEEC continuó

profundizando sobre las categorías emergentes de aquella primera investigación pero mediante el proyecto “Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza”.

Posteriormente, durante el 2008 el GIEEC extendió su ámbito de estudios a todos los profesores de su Facultad, pero desde el enfoque biográfico narrativo con el proyecto designado “Formación del Profesorado III: Investigación biográfico-narrativa en educación: la voz de los docentes” (Álvarez y Porta, 2004; Porta y Sarasa, 2006, 2008).

Ya en el 2010, se puede decir que uno de los últimos proyectos socializados fue “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes” allí se profundizó sobre los conceptos surgidos de las investigaciones basadas de los “buenos docentes”; se puede decir entonces que el eje central de estos antecedentes mencionados siempre giró en torno a las “buenas” prácticas de enseñanzas en la universidad.

Se puede rescatar que de todos los proyectos mencionados en los párrafos anteriores, puntualmente el de la investigación biográfica narrativa que se centraba en la voz de los docentes, se logra evidenciar la participación de estudiantes avanzados en las carreras de los profesorado que ya fueron tratados en trabajos anteriores, y que tenía como finalidad reconocer a aquellos docentes más identificados por sus estudiantes como ejemplos de docentes caracteriza-

dos por su “buena enseñanza”.

Por todo ello, consideramos que los docentes que sean pasibles de ser catalogados como “buenos” responden a determinadas características vinculadas a prácticas de “buena enseñanza” y las características que se entrecruzan en esta noción ayudan a comprender como construyen el conocimiento disciplinar de manera que resulta de fácil acceso y de simple comprensión a sus estudiantes. Este proceso, como lo sostienen Medina Moya y Jarauta Borrasca (2013) puede responder a un razonamiento didáctico que resulte en primera instancia de un carácter intuitivo, pero que luego puede ser reorganizado y transformado en saberes didácticos propio de su disciplina.

Sobre las “buenas” prácticas de enseñanza

En la actualidad, la temática de las “buenas prácticas” forma parte de la Nueva Agenda de la Didáctica, dando lugar a que se constituya como una categoría central, que refiere a aquellas acciones docentes que son identificadas por la intuición, además de la sabiduría práctica y de la espontaneidad del educador (Porta y Sarasa, 2008).

De allí que los numerosos trabajos que comenzaron a realizar sobre ésta temática posterior al texto de Bain (2007), quien explicita sobre las acciones de los “mejores” profesores universitarios, nos permite dar cuenta que “los estudios relacionados con la concepción sobre buenos profesores se pueden agrupar en dos líneas de investigación bien diferenciadas. Por un lado, los estudios orientados a conocer la opinión del alumnado. Una línea de investigación afianzada y con gran cantidad de trabajos realizados en las diferentes etapas educativas” (Martínez-Baena y Chàfer-Antolí, 2019, p. 535). Revisar las prácticas de enseñanza nos posibilita pensarlas como un espacio que se encuentra en constante construcción, con la perspectiva de generar espacios y momentos propicios para los aprendizajes. Por ello, el concepto de “buena enseñanza” no está definitivamente cerrado,

sino más bien, se encuentra en construcción permanentemente, posibilitando posicionamientos éticos dentro de los escenarios en el que nos encontremos educando (Huergo, 2018). Pues entonces es importante definir “buenas prácticas de enseñanza”, que es más complejo, dado a que podríamos considerar muchas atribuciones al concepto de lo “bueno”.

En los orígenes del constructo “buena enseñanza” se encuentran los aportes de Fenstermacher, (1989), quien ya en su artículo distingue diversos significados de la noción de “enseñanza”: el primero, un sentido genérico, comprende la actividad mediante un sujeto que posee un contenido que transmite a un destinatario, quien carece del mismo originariamente. El segundo refiere a la enseñanza moralmente razonable y sobre fundamentos acionales. El tercero es la noción de enseñanza exitosa, basada en la errónea idea de relación causal entre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. El cuarto refiere a una relación ontológica entre ambos procesos y, desde esta acepción, enseñar es posibilitar a los estudiantes a poseer el contenido desde donde se encuentre, es así que el aprendizaje resulta de la consecuencia directa de la actividad de estudiar y no de la enseñanza, y la acción del docente consiste en propiciar a los estudiantes el deseo de aprender para así lograr mejoras en su capacidad de hacerlo.

Fenstermacher (1989) define la buena enseñanza así:

“Aquí el uso de la palabra ‘buena’ no es simplemente un sinónimo de ‘con éxito’ (...). Por el contrario, en este contexto, la

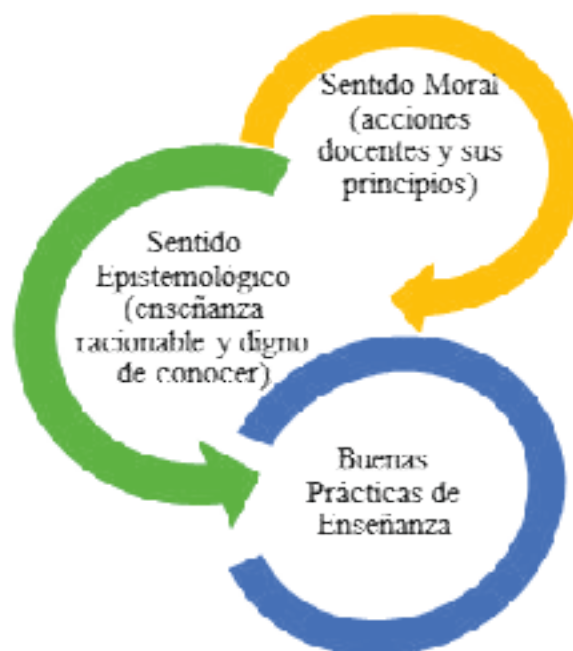


Figura 1. Configuración de las buenas prácticas de enseñanza. Fuente: (Alegre, 2018, p. 29).

palabra ‘buena’ tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (p. 158).

Dentro del campo conceptual de las “buenas prácticas de enseñanza”, diferentes autores buscaron darle sentido desde su funcionalidad y su finalidad, desde esa lógica podemos mencionar sobre las “buenas prácticas” que inicialmente se ejemplificaban mediante los “mejores prácticas”; como algo que resultaba eficiente, y por ello garantizaban la “mejor” práctica posible (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellas y Zabalza, 2009). Pero esta concepción nos reduce a pensar que lo “bueno” sólo es sinónimo de lo “mejor”, o en término de Fenstermacher (1989), con aquello que tiene “éxito”, pero para ello, deberíamos hablar entonces de las “mejores prácticas” de enseñanza.

Hay que considerar que para abordar el objeto

de estudio en cuestión, debemos ser más prudentes y considerar que lo “bueno”, como se observa en la Figura 1, se construye a partir de lo moral y lo epistemológico, o en otras palabras a partir de los aspectos personales y profesionales que están atravesados en las prácticas de enseñanza de calidad determinadas por el contexto en el que se encuentre inserta. Por eso, es importante aclarar que ya quedó en el pasado la

tendencia al reconocimiento de un único perfil de docente ideal, de modo que se acepta la existencia de diferentes modelos docentes de calidad debido a la gran diversidad de estilos, situaciones y contextos que se puede encontrar el profesor en el desarrollo de su ejercicio profesional (Martínez-Baena y Chàfer-Antolí, 2019, p. 536).

Tiempo después, los autores Fens- termacher y Richardson (2005) como lo citan Porta, Sarasa y Alvares (2011), han podido redefinir el concepto de enseñanza, discutiendo como base sobre su calidad, la relación entre el profesor - estudiante, y la transmisión de los contenidos que se instauran en dicha relación. Aquí el “buen” profesor es quien propicia el acceso y la comprensión del contenido al estudiante. Como lo sostiene Guzman (2018) “la buena práctica debe entenderse como el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognitivos complejos” (p. 137). Para Porta, Sarasa y Álvarez (2011), “Esta es la faz “buena”, ya que implica una buena enseñanza fortalecida por bases justificables y fundamentalmente sólidas. [...] el contenido se ajusta a esquemas disciplinares adecuados e

íntegros. Los métodos utilizados son *convenientes para la edad de los alumnos y moralmente defendibles para mejorar la competencia del estudiante respecto del contenido enseñado” (p. 184).*

No obstante, la “buena” práctica de enseñanza se define a partir de muchas dimensiones atravesadas entre sí, que van a ser singulares en cuanto a su contexto más inmediato, más cotidiano (en el caso de la universidad este contexto cotidiano sería la cultura académica) y de mayor complejidad con relación a las prácticas de enseñanza que desarrolla con sus estudiantes (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellas y Zabalza, 2009).

Pensar sobre la enseñanza a partir del término valorativo como “bueno”, implica como punto de partida la necesidad imperante de detenerse en el docente y también en el estudiante, el contexto en el que se encuentran y de las circunstancias que definen las condiciones para el desarrollo pleno del acto de educar. Aquí se evidencia que, “[...] la responsabilidad es compartida, aunque su propósito sea desafiante al esperar que nuestros estudiantes se comprometan con lo que podría ser un acto antinatural. Mientras que su tendencia natural es comprender lo nuevo en términos de lo antiguo, les pedimos que construyan modelos de realidad completamente nuevos o que cuestionen lo viejo” (Huelgo, 2018, p. 32).

Entonces podemos decir que un “buen” profesor es quien desarrolla “buenas” prácticas de enseñanza, y dichas prácticas acontecen “cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin, 2016, p. 219).

Diseño de la investigación

Incluir las voces de los estudiantes universitarios para reconocer las características de los “buenos” profesores, requiere del planteamiento de un método mixto, que nos ayuda abordar al objeto en estudio con la intención de “(...) otorgar voz a los participantes y a las participantes; en ese sentido, cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante, los datos

cualitativos cobran un papel relevante(...)” (Pereira Pérez, 2011, p. 26). Es así, que los estudios con diseños metodológicos cuantitativo-cualitativos, nos posibilitan obtener una mejor comprensión y evidencia de los fenómenos en estudio, y consecuente con eso, facilitan las construcciones de los conocimientos teóricos y prácticos.

El objeto de estudio exige abordar la temática desde un paradigma hermenéutico, que tiene como propósito la comprensión, interpretación, conocimiento de un hecho complejo y que nos permite comprender al objeto en estudio ante su diversidad y construir sentidos de la comprensión. De este modo, el “punto de partida [es] el hecho de que, a pesar de las ambigüedades, cualquier observador tiene una comprensión preliminar práctica de lo que “está tramando” la gente que está siendo estudiada” (Packer, 2010, p. 2).

En la investigación presente, se pensó como instrumento de recolección de información el instrumento nombrado “encuestas”, que es permite recoger datos mediante un conjunto de preguntas, con respecto a una o más variables a medir (Hernández Sampieri, 2003) que nos permitieron “describir, analizar y establecer las

relaciones entre variables en poblaciones o grupos particulares” (Yuni y Urbano, 2006, p. 63).

La encuesta en tanto técnica nos permite la “obtención de datos mediante la interrogación a sujetos que aportan información relativa al área de la realidad a estudiar” (Yuni y Urbano, 2006, p. 65). Es decir, la utilización de dicho instrumento en el campo de la investigación nos permitió desarrollar este procedimiento como mediación de los sujetos que brindaron de manera directa la información al investigador.

En el presente trabajo, nuestro instrumento de recolección de datos surgió a partir del modelo de encuesta del GIEEC desarrollada en su proyecto de investigación durante el período 2008-2009 “La Formación del Profesorado III: Investigación biográfico-narrativa en educación: la voz de los docentes”, por ello, para este proyecto de investigación, este instrumento se modificó de manera que pudiera adaptarse a la muestra trabajada.

Las encuestas fueron realizadas por el administrador de manera presencial, en la Facultad de Ciencias Económicas, a 100 (cien) estudiantes, que pertenecían a la cátedra de los casos estudiados en el proyecto macro, como se mencionó al comienzo del artículo. Las mismas fueron aplicadas en el espacio curricular Macroeconomía I, que pertenece al tercer nivel de las tres carreras trabajadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Macroeconomía I fue elegida, ya que la docente a cargo conformaba a uno de los casos de estudio del proyecto mayor donde se la identificaba como una de las “buenas docentes” por la institución.

Para la aplicación de la encuesta, como se observa en la Tabla 1, se pactó con previo aviso a la profesora

Tabla 1. Distribución del contexto de aplicación de Encuestas
Fuente: Alegre (2018, p.44).

Espacio curricular	Turnos	Estudiantes encuestados
• Macroeconomía I	• 1º turno	• 35
	• 2º turno	• 29
	• 3º turno	• 36
		total = 100

ra a cargo, 30 minutos para la realización de las mismas, en tres horarios diferentes: por la mañana de 8:00 a 8.30hs (llamaremos primer turno) y por la tarde de 14:00 a 14:30hs (segundo turno) – 16:00 a 16:30hs (tercer turno). Los estudiantes que participaron, de modo voluntario, correspondían a tres divisiones diferentes del mismo espacio curricular, dado que debíamos completar 100 encuestas y por división realizamos: en el horario del 1° turno (35 encuestas); por la tarde 2° turno (29 encuestas) y en el 3° turno (36 encuestas). Así mismo, cabe aclarar, que la cantidad de estudiantes encuestados por turno, no representa el total de estudiantes presente en cada instancia, sino el valor de quienes en cada turno participaron voluntariamente.

Resultados

En este apartado, se señalará los resultados obtenidos en la consigna de las palabras claves que los estudiantes han asignado a aquellos docentes que consideran ejemplos

de “buenas” prácticas de enseñanza. Para una mejor lectura, se procederá a demostrar gráficos que expresan la sistematización de los resultados por carreras y las palabras con mayor presencia en las encuestas.

Empezaremos con la carrera de Contador Público y, como evidencia la Figura 2, se observa la selección de palabras de modo ascendente, que caracteriza al ejemplo de “buenas prácticas de enseñanza”. Encabezando la pirámide, nos encontramos con la palabra “Respeto” y “Responsabilidad”, ambas de aspecto personal y posterior a ella nos encontramos con la palabra “Didáctica” donde podemos inferir que corresponde al aspecto profesional.

Con menos selección, pero presente entre las más seleccionadas, la pirámide cierra con la palabra “experiencia” y de ella podemos definir que hace alusión al aspecto profesional.

En la Figura 3, se muestra la selección de palabras de modo ascendente, que caracteriza al ejemplo de “buenas prácticas de enseñanza” de la carrera de Economía.

En esta pirámide nos encontramos en primer lugar con la palabra “Compromiso” y “Exigencia” ambas de aspectos personales; también se menciona la palabra “didáctica” propia del aspecto profesional, mientras que en el final de la pirámide nos encontramos con la palabra “responsa-



Figura 2 Características del docente de la carrera Contador Público.
Fuente: Alegre (2018, p. 59).



Figura 3 Características del docente de la carrera Licenciatura en Economía.

Fuente: Alegre (2018, p. 60).

lugar con la palabra “Compromiso” y “Exigencia” ambas de aspectos personales; también se menciona la palabra “didáctica” propia del aspecto profesional, mientras que en el final de la pirámide nos encontramos con la palabra “responsabilidad”, repetida en la pirámide de la Figura 2.

La Figura 4 muestra la selección de palabras de modo ascendente, que caracteriza al ejemplo de “buenas prácticas de enseñanza” de la carrera de **Administración**. Aquí también evidenciamos en la

punta de la pirámide la palabra “Claridad”, que aparece mencionada en las otras pirámides – ver Figura 2 y Figura 3 – de aspecto profesional, como también la palabra “Didáctica”.

Cerrando la base de la pirámide nos encontramos con la palabra “Flexible” la cual podemos definirla dentro del aspecto personal que conforma a las características del docente ejemplo de las “buenas prácticas de enseñanza”.

De las tres carreras podemos decir que las palabras/características mencionadas en común fueron “Responsabilidad”; “Didáctica” y “Claridad”. Dentro de la selección, además incluimos una palabra/característica que aparece solamente en dos carreras: “Respeto”. Esta

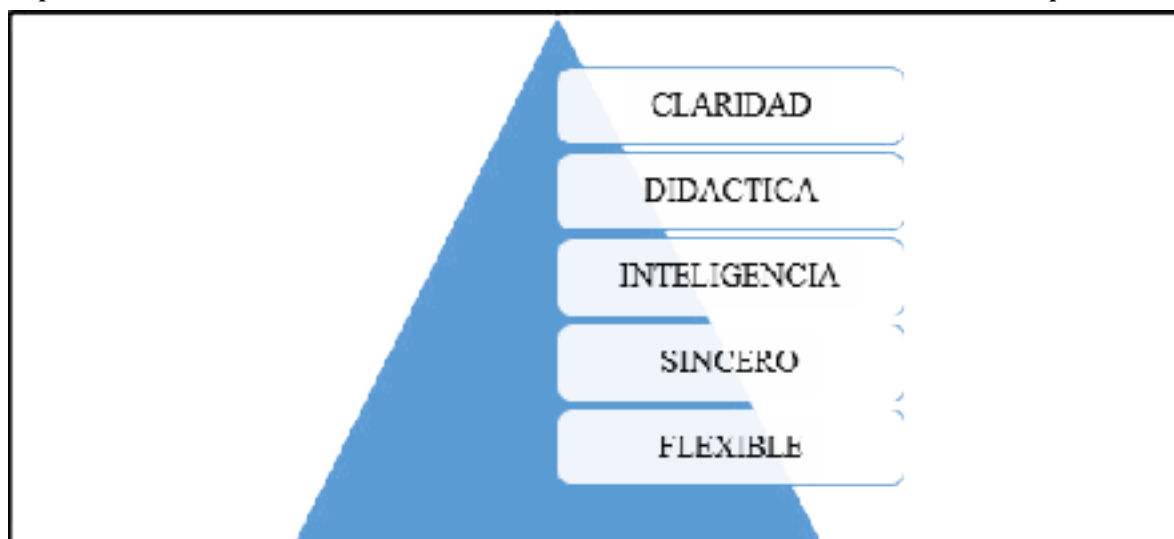


Figura 4. Características del docente de la carrera de Licenciatura en Administración.

Fuente: Alegre (2018, p. 61).



Figura 5 Características del ejemplo docente en el total de las carreras.

Fuente: Alegre (2018, p. 62)

selección se debe a que fue de gran cantidad de selección en estas dos carreras y no podríamos obviar su información, dado que nos sirve como dato a analizar – ver Figura 5.

El tratamiento de todas las palabras claves, mencionada en la Figura 5, como así también aquellas que rescatamos como aporte propio de la cultura académica de la carrera, más allá de no ser palabras mayoritarias, pero que aparecieron en la recolección de datos, estarán identificadas dentro de categorías que se relacionan con la justificación de la selección de los profesores ejemplos de “buenas prácticas de enseñanza” que hicieron los estudiantes encuestados.

En conclusión, las características que los estudiantes de Ciencias Económicas reconocen de los “buenos” profesores son:

- Contador Público: el “respeto” y la “responsabilidad”, la “didáctica” y la “experiencia”.
- Economía: el “compromiso” y “exigencia”, la “didáctica” y la “responsabilidad”.

- Administración: la “claridad”, la “didáctica” y lo “flexible”.

De las tres carreras podemos decir que las características mencionadas en común fueron “Responsabilidad”; “Didáctica” y “Claridad”.

Dentro de la selección, además incluimos una característica que aparece solamente en dos carreras, “Respeto”.

Estas características, clasificadas por perfiles de carrera, nos evidencia como resultado que los “buenos” profesores centran sus prácticas de enseñanza orientada hacia el alumno y el aprendizaje, como lo plantean De la Cruz, Ricco y Baccalá (1998), entendiendo que la comunicación se ordena desde el aprendizaje del alumno, el profesor es facilitador y responsable del aprendizaje. Aquí se evidencia la característica de “responsabilidad” y la “claridad” como valores necesarios por parte del docente, el alumno construye el conocimiento en el marco teórico del profesor y el conocimiento es el producto de la construcción del estudiante que aquí se relaciona con la característica de la “didáctica” ya que se reconoce el proceso de enseñanza a partir del receptor de la misma, el estudiante.

Por otro lado, podemos reconocer que las características que son otorgadas a los “buenos” profesores son dependientes al nivel de la carrera que se encuentran cursando los estudiantes, considerando a los estu-

tes de los primeros niveles a diferencia de los últimos niveles de cursada de las carreras que se encuentran en la Facultad de Ciencias Económicas. Para ello, cruzamos los datos cuantitativos con los cualitativos.

Los estudiantes de los primeros niveles explicitan como características de los “buenos” profesores a: la “claridad”, lo “didáctico”, la “inteligencia”, la “sinceridad”, y lo “flexible”. Mientras que los estudiantes de los últimos niveles explicitan como características de los “buenos” profesores a: “compromiso”, la “exigencia”, la “didáctica”, el “interés”, la “claridad”, el “pensamiento crítico”, la “responsabilidad”, el “respeto”, la “dedicación”, la “predisposición”, “conocimiento”, “paciencia” y la “experiencia”.

De estos resultados, podemos decir, que en los primeros niveles, los estudiantes en la selección de características que presentan, priorizan las características profesionales del docente. Por otro lado, los estudiantes de los últimos niveles, en la selección de características que presentan, priorizan las características personales del docente de “buenas prácticas de enseñanza”. Coincidiendo con lo planteado por las autoras Cabalín y Navarro (2008), los estudiantes del último nivel “valoran principalmente el desarrollo de competencias genéricas y actitudes personales que se relacionan con el deber ser y «saber convivir»” (p. 887); mientras que los estudiantes del primer nivel, más en lógica de lo planteado con los autores San Martín, Santamaría, Hoyelos e Ibáñez (2014, p. 208), los “alum-

nos prefieren un profesor universitario que se destaque en ciertos aspectos profesionales más que personales, [...] existe mayor acuerdo entre las características profesionales, que son más importantes”.

A modo de conclusión

Para apreciar el valor de una práctica de enseñanza, hemos incluido a los estudiantes, quienes a partir de sus concepciones, nos posibilitan una medida de comprensión sobre qué hacen que las prácticas de enseñanzas sean “buenas”, desde la propia satisfacción de la propuesta, el docente, el material utilizado y tantas otras dimensiones que son contempladas (Litwin, 2016).

La importancia de este trabajo radicó en la consideración de reflexionar a partir de lo que acontece en el aula y sus posteriores análisis o explicaciones que pueden reflejar el nivel de reflexión sobre el “quehacer” docente en el desarrollo de la cátedra (Demuth Mercado y Sánchez, 2017, p. 36). Por ello, “la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas” (Jackson, 2002, p.34), y en estos últimos tiempos se viene produciendo un gran crecimiento de investigaciones que procuran comprender la tarea docente en el nivel universitario, posibilitando conocimientos y resultados que funcionan como insumo para el aporte de la mejora educativa en dicho nivel.

Podríamos describir, a partir del tratamiento de la información que en los primeros niveles, los estudiantes en la selección de características que presentan, priorizan las características profesionales del docente de “buenas prácticas de enseñanza”, evidenciando que los docentes se destaquen más en aspecto profesional que en lo personal, dado que las consideran más importantes. Por otro lado, los estudiantes de los últimos niveles, en la selección de características que presentan, priorizan las características personales del docente de “buenas prácticas de enseñanza”, entendiendo como importantes las cuestiones valóricas del deber ser y el saber convivir.

De ese modo, entendemos que “los buenos docentes ‘empujan’ a los estudiantes hacia ‘objetivos de aprendizaje’ y hacia una ‘orientación de dominio’ y no de resultado, mostrando ‘gran interés’ en su aprendizaje y ‘fe’ en sus capacidades” (Porta, Sarasa y Alvarez (2011, p. 189) citando a Bain (2007, p. 47)

Como lectura de estos dos niveles diferenciados, se explicita que el “buen” profesor debe contar con consideración los elementos didácticos, las creencias y pensamientos de aprendizajes a partir de la retroalimentación y actitudes positivas para encarar su labor (Guzman, 2018).

Además, en relación a las concepciones que presentan los estudiantes sobre las “buenas prácticas” de enseñanza, se consideró que los métodos utilizados por sus “buenos” profesores tienen por influencia tres actos fundamentales

“los actos lógicos, donde se involucran la pericia de lograr especificar, señalar, explicar, corregir e interpretar. También, los actos psicológicos de la relación docente-alumno, donde se implica que el primero motiva, aliena, recompensa, planifica o evalúa a un nivel de excelencia; y por último, los actos morales, los cuales se refieren a cualidades que el profesor exhibe o anima, tales como la honestidad, la tolerancia, el respeto o la pasión” (Álvarez, Porta y Sarasa, 2011, p.231).

Podemos concluir, que no sólo se quedaron con los tres actos presentados por Álvarez, Porta y Sarasa (2011), sino que además pudimos encontrar relaciones que se asemejan en lo “moral” en el accionar docente en términos

de Fenstermacher (1989), coincidiendo con los “actos morales”; y partir de allí, en este trabajo lo denominamos “Aspectos Personales”. También pudimos relacionar lo “epistemológico” (Fenstermacher, 1989) con el “acto lógico” a las cuales desde el presente trabajo consideramos como “Aspectos Profesionales”.

Referencias bibliográficas

Alegre, M. (2018). Las concepciones sobre las buenas prácticas de enseñanza en la universidad de estudiantes de la Facultad Ciencias Económicas de la UNNE (Tesis de grado) Universidad Nacional del Nordeste: Resistencia.

Álvarez, Z; Porta, L; Sarasa, M. C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(1), pp. 229-240. Universidad de Granada. Granada, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469016>

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Universitat de Valencia.

Cabalín, D. y Navarro, N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de La Frontera. International Journal of Morphology, 26(4), pp. 887-892.

Cid-Sabucedo, A.; Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. Relieve, 15(2), pp. 1-29. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

De la Cruz, M.; Ricco, L. y Baccalá, N. (1998). La enseñanza y las concepciones que la sustentan: un enfoque analítico basado en la lexicometría. Ensayos y experiencias, 23.

Demuth Mercado, P. y Sanchez, E. (2017). El

desarrollo del conocimiento docente universitario: lo pedagógico, lo profesional de base y la investigación. Matices de la docencia universitaria experimentada. *Praxis Educativa* 21(2). pp. 29-38. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210204>

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En: Wittrock, M. (comp.). *La investigación en la enseñanza*, I. Enfoques, teorías y Métodos. Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers' College Record*, 107(1). TC Record.

Guzman, J.C. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación Superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 16(29), pp. 133-149. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/download/9428/9668>

Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio P. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3ra. Ed.). México: McGraw – Hill Interamericana.

Huergo, M. C. (2018) Evaluación en primer año: la mirada de los estudiantes. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. UNMDP*. 24(50), pp. 27-43.

Recuperado de: <http://nuan.mdp.edu.ar/2868/1/FA-CES-50-huergo.pdf>.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez-Baena, A. y Chàfer-Antolí, A. (2019). Qué hacen los buenos profesores de educación física en la universidad. Estudio de casos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), pp. 533-551. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71939>.

Medina Moya, J. L. y Jarauta Borrascas, B. (2013) Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de educación*. 360. Pp. 600 – 623. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4099422>.

Packer, M. (2010). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *American Psychologist*, 40(10), Octubre 1985. Recuperado de: <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/CulPsy/CulPsymain.html>

Porta, L; Sarasa, C. Alvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. *Revista de Educación*, 2(3), pp. 181-210.

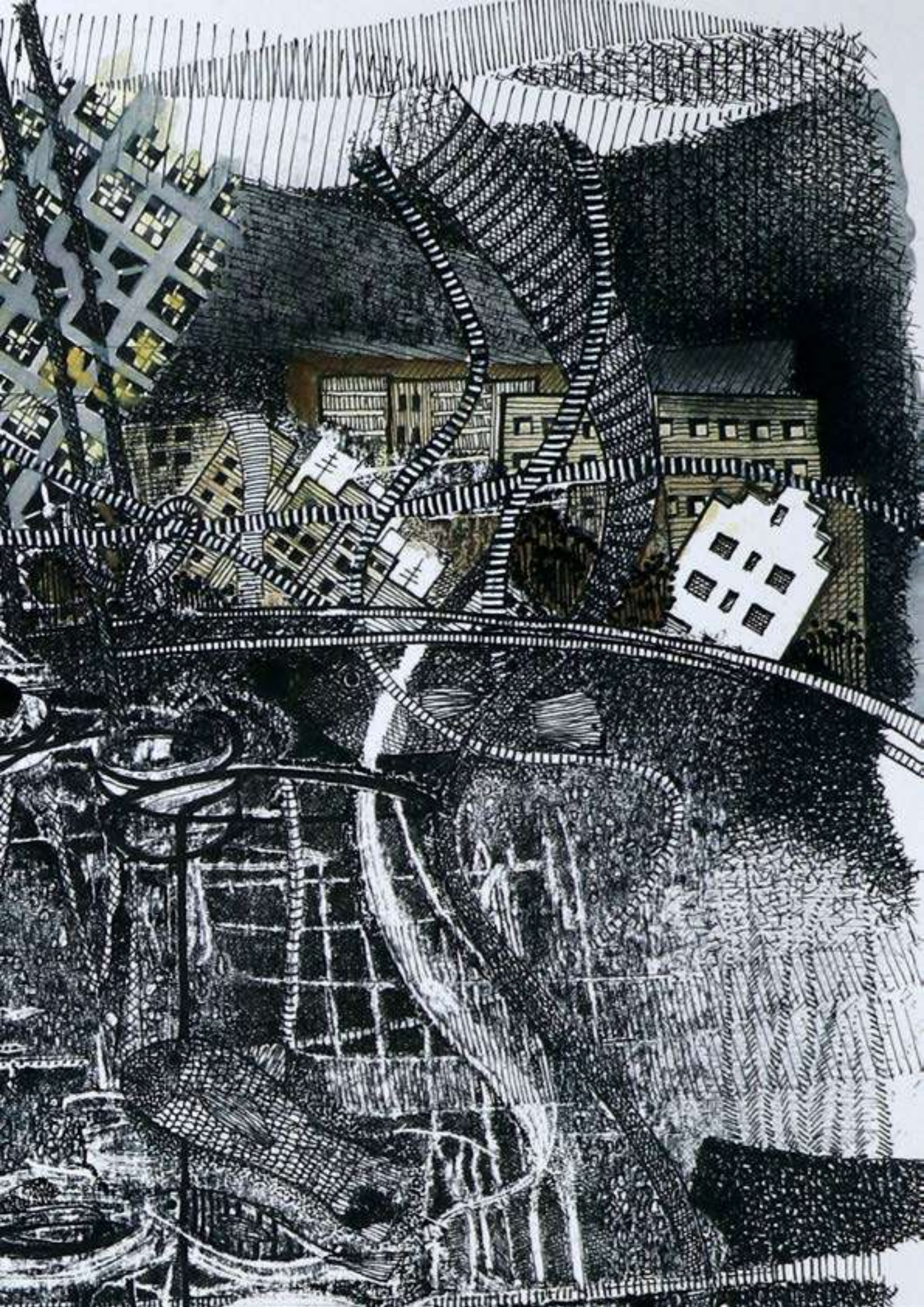
San Martín, S.; Santamaría, M.; Hoyelos, F. J. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes preuniversitarios/as. *Educación XXI*, 17(2), pp. 193-215.

Yuni, J. y Urbano, C. (2006) *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación*. Vol. 2. (2da. Edición.) Córdoba: Brujas.

Notas:

1. Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas (Universidad de Sevilla), estudios Posdoctorales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Asesora Pedagógica de la Facultad de Medicina, Titular Ordinario del espacio integrador de Pedagogía Universitaria y Tecnología educativa para Medicina y Profesora Titular de Evaluación de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Nordeste). Docente en la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades, para las carreras de la Universidad Nacional del Nordeste, la Universidad Nacional de Santiago del Estero y la Universidad Nacional de Formosa. Es Profesora Responsable y miembro del Comité Académico del Doctorado en Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste. Directora de equipos de investigación de la Universidad Nacional del Nordeste
patriciademuth@hotmail.com

2. Profesor Adjunto del “Seminario de Competencias Pedagógico – Didácticas” del Departamento de Ciencias de la Información (Universidad Nacional del Nordeste); Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Doctorando en Educación (Universidad Nacional de Santiago del Estero); Especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior (Universidad Nacional de Tres de Febrero); Licenciado en Ciencias de la Educación y Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Noreste) con período de intercambio en la Universidad de Hradec Králové (República Checa).
marcealegre2013@yahoo.com.ar



LA ESCUELA QUE CALLA frente a los cuerpos gays ⁽¹⁾

The silences of the school and the gay bodies

Juan Fernando Báez Monsalve (2)

Resumen:

Este artículo ha buscado develar el impacto de los silencios de la escuela sobre la existencia de los sujetos gays, por medio de un análisis de la literatura de Butler y Epstein & Johnson. Para ello, la metodología consistió en el estudio de relatos autobiográficos de diez hombres gays que fueron a la escuela entre 1960 y 2016 en la ciudad de Bucaramanga (Colombia). Como un trabajo que ha querido posicionarse desde lo regional y desde las experiencias y las representaciones de los sujetos que relatan, siguiendo los postulados de Arfuch, y no desde los hechos históricos como objetivos y lineales, ha evidenciado cómo el silencio de la escuela ha significado la constante legitimación de la homofobia desde la amenaza y el castigo hacia los cuerpos gays; la naturalización de las prácticas heterosexuales por medio de los discursos reproductivos; y, por último, la imposición del silencio de los sujetos gays sobre su propia homosexualidad, en cuanto hacerla pública ha significado, precisamente, ser castigado por la homofobia.

Palabras clave:

escuela; gay; homosexual; Bucaramanga; silencio.

Abstract:

This paper shows the impact of school silence on the lives of gay people, through a theoretical analysis of the Butler's and Epstein & Johnson's literature. The methodology consisted of studying the autobiographical narratives of ten gay men who went to school between 1960 and 2016 in the city of Bucaramanga (Colombia). As a research made from regional studies and from the experiences and representations of the people who narrate their own lives, according to Arfuch, and not from historical, objective and linear facts, its results show how the silence of the school has meant the constant legitimation of homophobia as threats and punishments on gay bodies; the naturalization of heterosexual practices through reproductive discourses; and the imposition of silence on gay people about their own homosexuality, because to make it public has been to be punished by homophobia.

Keywords:

school, gay, homosexual, Bucaramanga, silence.

Introducción

Asistir a la escuela siendo un sujeto no heterosexual es saber desde siempre que lo que uno es está prohibido y que, por lo tanto, debe ser ocultado para no recibir un castigo. Los cuerpos de los niños gays que habitan la escuela (como los de las niñas lesbianas o los de las niñas y los niños trans) son constantemente amenazados por la homofobia, que les recuerda una y otra vez que no deben estar ahí, que no son reconocidos y que sus prácticas y deseos son imposibles. Además, habitar la escuela siendo gay es entender también que la institucionalidad escolar es hostil y que es un espacio en donde muy probablemente nunca nadie hablará nada sobre lo que uno es, mientras que si lo hace casi siempre será para resaltar lo anormal, lo perverso o lo disfuncional de ser gay. Así, entonces, la escuela es un lugar en donde predomina el silencio frente a las prácticas y los deseos de los cuerpos no reconocidos como posibles, un silencio que termina siendo el sustento de la homofobia y su aliado constante. En otras palabras, el silencio de la escuela funciona para recordarles a los niños gays que no pueden ser lo que son y que por ser lo que son merecen un castigo.

Pero, a pesar del silencio institucional y de la homofobia castigadora, lo cierto es que los niños gays han estado en la escuela, la han habitado y han permanecido en ella. Por eso, cabe preguntarse cómo ha

permanecido este silencio en la escuela y qué impacto ha tenido sobre los cuerpos de los sujetos gays que han pasado por ella, en la medida en que ser gay en la escuela no puede entenderse como sinónimo de un cuerpo pasivo que recibe la homofobia y el silencio institucional y que no actúa frente a ellos o no genera resistencias. Esto es importante, pues habitar la escuela abre las puertas a la formación de vínculos con los otros, que para los sujetos gays significa aprender que la homofobia amenaza y que puede castigar si la propia homosexualidad es reconocida públicamente. El silencio institucional, por lo tanto, no solo posiciona a la heterosexualidad como la única práctica sexual posible, sino que también forma al sujeto homosexual para que comprenda que debe convivir en un contexto que estará siempre vigilante de sus movimientos, de sus palabras, de sus ademanes y que, en consecuencia, debe estar alerta para no ser descubierto y para guardar silencio.

Un proceso que, no obstante, lo compacto y lo bien estructurado de la alianza escuela/silencio/homofobia, debe entenderse como histórico y contextual, pues está sujeto a cambios políticos, jurídicos y sociales internos y externos, y, por lo tanto, situado en un espacio y un tiempo determinados, razón por la que el silencio institucional de la escuela no ha sido un fenómeno incólume e inamovible, sino que ha mutado y se ha adaptado, de acuerdo con las circunstancias que lo sostienen. De ahí la posibilidad de observar, desde alcances más o menos concretos, que habitar la escuela para los sujetos gays también ha significado hacerlo de diferentes maneras, de acuerdo con las variables espaciotemporales en las que se haya vivido. Por eso, esta investigación se ha adentrado en reconocer los relatos autobiográficos de diez sujetos gays que habitaron la escuela entre 1960 y 2016 en la ciudad de Bucaramanga (Colombia), tiempo en el que se han dado múltiples cambios sociales, políticos y culturales con respecto al tratamiento público de

la homosexualidad por parte de los entes gubernamentales y, sobre todo, ha habido un lento pero constante fortalecimiento de los movimientos sociales en el país, en medio de una escuela que ha sido reticente a los cambios, pero cuyos habitantes han estado cada vez dispuestos a generar procesos de resistencia.

Esta investigación, por tanto, parte de experiencias que son subjetivas para tener una mirada amplia pero limitada de las percepciones y los significados que los sujetos gays han generado sobre sus realidades históricas en su paso por la escuela. Por eso, este trabajo no busca concentrarse en hechos puntuales ni en descripciones específicas y lineales, sino entender los relatos biográficos desde las estrategias ficcionales y de auto-representación que los sustentan, en cuanto construcciones narrativas (Arfuch, 2002). Todo esto dentro de un contexto temporal que espera recoger los cambios y las permanencias discursivas en dichas construcciones narrativas, bajo los principios descritos en el párrafo anterior; y de otro espacial, pues Bucaramanga es una ciudad intermedia de Colombia, con unos procesos políticos, sociales y económicos característicos, que la diferencian del contexto capitalino de Bogotá, razón por la que hacer este trabajo ha significado también intentar visibilizar experiencias y modos de vida desde las regiones, una meta tan necesaria para la investigación de las ciencias sociales en la centralizada Colombia.

Los cuerpos (im)posibles de la escuela

La escuela, como la familia, son instituciones en las que los sujetos aprenden y confirmar su pertenencia a una cultura determinada que, como afirma Bárcena (2012), es heredada desde unas generaciones antiguas a unas nuevas a la manera de un legado, el cual abre o cierra las puertas para que el sujeto sea reconocido como legítimo. Pero, para los sujetos gays, la cultura heredada no les da la bienvenida y, en cambio, les recuerda que no pertenecen del todo a ella y, especialmente, que no hacen parte de sus principios de reconocimiento. Como apunta Butler (2013), para que un cuerpo sea reconocido por la cultura es necesario que sea inteligible y esta inteligibilidad solo podrá ser si el cuerpo se ha adecuado a la norma de género desde la coherencia y la continuidad de su sexo, género, práctica sexual y deseo, en cuanto estas configuran la identidad. Por eso, afirmar que un cuerpo posee una identidad de género es haber comprendido primero que dicho cuerpo es inteligible, inteligibilidad que le otorga una verdad al sexo, la cual contiene las prácticas reguladoras que producen las identidades, cuya coherencia y continuidad están delimitadas por la matriz de reglas coherentes de género que es la que, después de todo, determina cuáles son las prácticas que pueden ser y cuáles las que no.

Pero, tener una identidad de género desde la coherencia y la continuidad no significa hacerlo desde cualquier posibilidad. Por el contrario, la coherencia y la continuidad solo serán si desembocan en la heterosexualidad. Una heterosexualidad que, al mismo tiempo, está sostenida por la estructura binaria que define los cuerpos: para un hombre heterosexual, una mujer heterosexual. De esta manera, entonces, hablar de un cuerpo posible es entenderlo como heterosexual y binario, en la medida en que es en la heterosexualidad binaria donde puede reflejarse una identidad de género con coherencia y continuidad. Por eso, las prácticas reguladoras del género

siempre serán heterosexuales y un sujeto solo puede ser representable en la cultura en cuanto se ajuste a estas prácticas reguladoras que lo definen como un cuerpo con género, es decir, como un cuerpo posible. Una serie de conexiones que terminan por definir lo real, si se entiende lo real como la hegemonía de lo posible mediante la naturalización de sus prácticas (Butler, 2013).

Naturalización esta que posiciona a la heterosexualidad como obligatoria, la cual, por un lado, estructura la coherencia y la continuidad, y, por el otro, fundamenta las prohibiciones que hacen que unos sujetos estén insertos en la ley de la cultura y sean reconocidos por ella, mientras existen otros que son rechazados, en un proceso que no solamente crea a los sujetos que dice representar, sino que también prohíbe otros que se salgan de su campo de legitimación. Por esta razón, es generativa y prohibitiva al tiempo, aunque también evidencia que el género no es una condición esencial y natural del cuerpo, sino que, por el contrario, debe entenderse como una construcción que se inscribe constantemente a la manera de repeticiones naturalizadas (Butler, 2013). Y es ahí cuando la performatividad permite explicar el ordenamiento de género en el cuerpo y su naturalización. Hablar de género es hacerlo siempre desde las prácticas y los actos que son inscritos en los cuerpos y que la heterosexualidad obligatoria exige para su legitimación. Por eso, las prácticas y los

actos del género son performativos, pues necesitan repetirse una y otra vez para llegar a ser naturalizados y, de esta forma, garantizar la invención del género mismo (Butler, 2012).

Así las cosas, no existe un género real, verdadero o esencial ni tampoco un género falso. El género solamente es posible como una copia que no tiene original, sino que siempre es copia de otra copia. De ahí que sea una ficción como discurso normativo que requiere de la repetición de las prácticas para sobrevivir y mantenerse vigente, ya que para que los sujetos puedan ser inteligibles deben repetir incesantemente las prácticas que sustentan la inteligibilidad. Por eso mismo, sería más acertado hablar del género como ficción reguladora, la cual le permite al cuerpo ser parte de la cultura inteligible, pero que abre la puerta también a comprender que las prácticas performativas no son elecciones que los sujetos ejecutan deliberadamente, sino que hacen parte de un régimen que es heterosexual. Y es aquí donde aparece lo abyecto: el régimen heterosexual está rodeado de zonas que son habitadas por aquellos que no son posibles ni inteligibles y que son la antítesis de quienes sí lo son. Lo abyecto es, por lo tanto, el inicio y el fin, el límite de los que pueden ser y de los que no (Butler, 2012). Los cuerpos que pertenecen al mundo de lo abyecto configuran los espacios de la resistencia, en un proceso que nunca está acabado, pues la fuerza performativa del régimen heterosexual no puede posicionarse nunca del todo, en cuanto la naturalización de sus prácticas es una invención. Al no existir un género original ni esencial en los cuerpos, las inscripciones normativas carecen de un inicio y de un fin específicos y alcanzables. El género ideal, por lo tanto, nunca puede lograrse del todo, ya que el reconocimiento nunca podrá ser completo. Desde ahí es que se hacen posible los brotes resistentes de aquellos sujetos queer que la norma siempre necesitó y que actúan más allá de la frontera (Butler, 2012). Pero, ¿qué implicaciones ha tenido para la escuela estas

regulaciones del género inteligible y cómo se ha configurado a partir de ellos?, ¿qué ha supuesto la existencia de la escuela tal como existe hasta ahora para los sujetos gays que han pasado por ella? y, sobre todo, ¿qué impacto posee el silencio en dicho contexto y en las experiencias de los sujetos homosexuales en la escuela?

Epstein & Johnson (1994) afirman que una de las características más importantes de la escuela es la presunción de heterosexualidad sobre quienes la habitan y generan vínculos con ella y en ella, lo cual significa la no necesidad de hablar sobre la propia existencia de la heterosexualidad. La heterosexualidad no es nombrada y no necesita serlo para poder entenderse como presente y legítima. Los niños están en la escuela en la medida en que son y serán heterosexuales y la homosexualidad, por el contrario, se la considera tan imposible e improbable que cualquier acto o práctica que recuerde su existencia es inmediatamente silenciado o ignorado. Así, entonces, desde una primera impresión, pareciera que la escuela es una institución de-sexualizada, pero, lo cierto es que la ausencia de una expresión explícita de la práctica heterosexual no significa en ningún momento que no se preocupe por su imposición. Al ser el sujeto comprendido como heterosexual, la escuela mantendrá las prácticas heterosexuales como las únicas posibles dentro y fuera de ella, en cuanto busca que el sujeto se forme en ellas repitiéndolas. Por consiguiente, la dinámica performativa que recae sobre los

cuerpos de los niños espera y aspira a una identidad de género que sea coherente con su práctica y deseo, es decir, con una identidad heterosexual. Y dicha dinámica nunca tendrá que ser explicada, pues se la considera natural, original y propia del sujeto. La heterosexualidad guarda silencio frente a sí misma para poder hacerse más fuerte y retira la mirada cuando la homosexualidad busca alguna visibilidad.

Pero, la presunción heterosexual y el silencio que la caracteriza no acarrea que las prácticas y las identidades no coherentes puedan ser y estar en la escuela. La homofobia que se produce y mantiene en la escuela parte de la necesidad de fortalecer una relación entre formación e identidades heterosexuales, lo cual significa la abyección de todo lo que parezca identidades homosexuales y otras construcciones ambivalentes de género. Además, la homofobia sirve también como estrategia de vigilancia de la masculinidad y la feminidad, dentro de la coherencia de género, las cuales se consideran como inevitables para que las relaciones y los vínculos heterosexuales sean viables. Planteado así, la homofobia no solo sirve como castigo para las personas que no se ajustan a la norma de la vida con género, sino que también es una fórmula para el fortalecimiento de la heterosexualidad: quien ejerce la homofobia no solo le está diciendo al otro que no hace parte, que no pertenece y que no puede ser posible, sino que también se está reafirmando a sí mismo su posición, su posibilidad y su pertenencia. Por eso, mientras la escuela hace silencio frente a la existencia de la homosexualidad y la ignora, la homofobia la acorralla desde el castigo y la amenaza para que el silencio pueda mantenerse incólume. La escuela, por lo tanto, no podría hacer silencio si la homofobia no le cerrara la boca a la homosexualidad y pudiera verse desde la misma luz con la que se ilumina la heterosexualidad (Epstein & Johnson, 1994). Un silencio que ha marcado la cotidianidad de los vínculos y el habitar la escuela de los sujetos gays y sus propias formas de estar en el mundo.

El silencio que recorre a la escuela

El silencio ha sido, quizá, la característica fundamental y fundacional del habitar la escuela para los sujetos homosexuales. El silencio ha significado no solo la imposibilidad de reconocerse como tal ante los otros, sino de nombrarse a sí mismos. En otras palabras, quien ha habitado la escuela y ha sido homosexual ha pasado por un proceso de reafirmación constante de su imposibilidad de ser, de su incoherencia y de su ininteligibilidad de género, razón por la que es silenciado por los otros y se silencia él mismo. Pero, cuando uno se silencia a sí mismo no lo hace meramente desde la incapacidad de usar la palabra homosexual, que se desconocía a veces, lo hace, en realidad, desde la no auto-legitimación de las prácticas sexuales y de los deseos.

Por consiguiente, poco ha importado no identificarse como homosexual o gay, en cuanto lo relevante de la función del silencio en la escuela es que ha formado al sujeto para que entienda que lo que hace y desea no puede ser reconocido ni nombrado, al tiempo que, cuando el silencio es roto por parte de los otros, lo ha sido para reafirmar la necesidad pública institucional de evidenciar la incoherencia de género y, sobre todo, lo abyecto de esta. Así ocurría en los no tan lejanos años sesenta del siglo XX, cuando la ilegitimidad estaba envuelta en la ilegalidad (3): “la ignorancia de lo que era el mundo gay era absolutamente total. Era un tema que no se hablaba. Era un

tema que no se tocaba. Y que, si se hablaba, era de cosas como de que violaron a un muchacho, de que hubo un crimen. Una cosa así” (Entrevista 1).

Así, pues, las prácticas incoherentes de género se han configurado desde la prohibición institucional homofóbica que ha abogado constantemente por la heterosexualidad. Prohibición esta que ha estado conectada con el temor por el sujeto delincuente o enfermo. Por eso, quien se sitúa en contra de la presunción heterosexual lo hace también desde el desacato del propio ordenamiento social en el que se inscribe la escuela como parte del proceso de legado de la herencia cultural generacional. Las prácticas abyectas han aparecido en el discurso público de la escuela cuando ha sido necesario recordar que deben ser castigadas. Pero, sobre todo, su alusión ha sido el recuerdo constante de que quien pueda ser proclive a ellas debe retractarse o, por lo menos, no hacerlas visibles, porque nadie va a estar dispuesto a comprenderlas ni atenderlas más allá de lo que supone su propia abyección.

De esta manera, el sujeto abyecto, como los delincuentes, debe cuidarse de no ser descubierto o de llegar a ser acusado de serlo, además de que era preferible acallar a quien acusa a otro de comportamientos y prácticas ilegítimas, en la medida en que las consecuencias de demostrar la verdad de dichas presuntas prácticas era abrir la posibilidad de ubicar al sujeto en un lugar en donde, precisamente, era imposible que estuviera. El silencio, por lo tanto, ha sido consecuencia del acallamiento, una constante que permanecía en los años setenta: “yo diría que, básicamente, se asumía [en la escuela] que no podía existir eso [la homosexualidad] y ya. Se silenciaba todo. No se tocaba el tema. Si alguien llegaba a decir, eh, ‘Juan es marica’, [le respondían] ‘cuidado con lo que está diciendo’ y ahí moría el tema. Además, porque era todo muy estricto, todo era muy a escondidas, todo con el sigilo” (entrevista 2).

Este aspecto es importante, ya que no debe concluirse que la escuela ignorara la presencia de la homosexualidad en sus espacios ni la existen-

cia de sujetos gays dentro de ella. En realidad, la escuela siempre ha tenido clara una visión y una versión sobre lo que es la homosexualidad y cómo se expresa, en concordancia con un entramado social que ha determinado por sí mismo qué son los homosexuales, quiénes pueden serlo, cómo se comportan, qué expresiones hacen públicas, entre otras cosas. Dicho de otra manera, la institucionalidad escolar ha estado siempre alerta para detectar a aquellos niños que cumplen con algunos o varios de los requisitos que, según ella misma, deben poseerse para que la homosexualidad aparezca públicamente en los cuerpos.

Por eso, el rompimiento del silencio se ha dado para dejar claro a todos que la homosexualidad está prohibida y que la escuela está presta a encontrarla y a nombrarla con sus propias palabras (que son las de la homofobia), para dejarla al descubierto en quien ose hacer públicas sus prácticas abyectas. Como relataba uno de los entrevistados, que fue a la escuela a finales de los años ochenta: “había profesores que eran muy homofóbicos y constantemente hacían comentarios muy fuertes tratando a la población homosexual. Entonces, por ejemplo, cuando alguien hacía algo [decían] ‘esta partida de maricones’ o cuando alguien hacía un comentario así, no faltaba el profesor que hacía como que ‘ay no, pues, ahora pártete’” (Entrevista 3).

Aquí es interesante resaltar ese maricón y ese partirse que se usan, precisamente, para romper el silencio institucional de la escuela:

dentro de la lógica binaria del mundo, el sujeto gay puede ser percibido públicamente, pues se espera de este un afeminamiento que no puede controlar. De esta forma, lanzar sobre los cuerpos de los sujetos, sean gays o no, palabras como maricones o acusarlos de partirse hace pensar sobre la propia configuración que la escuela posee sobre qué es un cuerpo gay y hacia dónde va a dirigir su mirada y el castigo homofóbico. En otras palabras, el silencio de la escuela puede romperse para dejar en evidencia al sujeto gay, en cuanto se lo entiende como afeminado. El afeminamiento determina, así, las prácticas y los discursos de la escuela sobre la homosexualidad y, de esta forma, deja claro cuáles serán los cuerpos que podrán ser amenazados y castigados.

Por esta razón, cualquier práctica, deseo o identidad que se salga de las formas del afeminamiento como sinónimo predeterminado de la homosexualidad han permanecido en el silencio. De ahí la constante de los sujetos entrevistados de no percibirse como posibles dentro de los discursos escolares: “no, realmente no había, absolutamente, en cuanto a la metodología que se usaba en ese tiempo, era totalmente ignorado. No había absolutamente nada que tuviera que ver con tener en cuenta o algún tipo de inclusión con respecto a personas gays o algo así. No. O sea, si lo había, era muy de puertas para adentro, porque nunca se tocaban casos ni tampoco se acercaba nadie a decirle a uno [nada]” (Entrevista 5).

Pero, que la escuela haya concebido al sujeto homosexual como un sujeto afeminado no ha conducido a que quienes sean homosexuales y no se perciban afeminados puedan expresarse libremente. Por el contrario, esta significación de la homosexualidad por parte de la escuela ha derivado en dos consecuencias estructurales: en primer lugar, en que la homofobia recaiga con mucha más fuerza sobre los cuerpos de los niños que sí han sido nombrados como afeminados y que la escuela los use para romper su silencio; y, en segundo lugar, en que los niños gays no nombrados como afeminados, y por lo tanto no públicamente reconocidos, entiendan que el silencio

de la escuela significa una amenaza constante para sí mismos. Por eso, el silencio no ha sido nunca sinónimo de neutralidad por parte de la escuela ni mucho menos de flexibilidad o empatía, sino de legitimación de la violencia homofóbica. Y, sobre todo, el silencio ha hecho que, como en la familia, los niños que saben que no son heterosexuales entiendan desde siempre que esa no-heterosexualidad es negativa y que los otros no deben reconocerla en sus cuerpos ni enterarse de ella. El objetivo ha sido, por lo tanto, el desconocimiento de la sexualidad:

“El colegio como tal nunca nos habló del tema. Era más, como, ‘manejemos una postura silenciosa con respecto a los chicos que evidentemente son homosexuales, partiendo del hecho de que son afeminados’. Pero, las personas que no demostraban su homosexualidad, que eran, pues, un montón y que ya en los últimos años se sabía o sabíamos entre nosotros los gays quiénes éramos, en su gran mayoría, pues era como ‘pues, ellos no tienen la necesidad de ser de alguna forma protegidos’. Pero, más bien, el colegio manejaba como un silencio cómplice con el bullying que se le hacía a las personas por su orientación sexual” (Entrevista 8).

Dicha prohibición institucional sustentada en el silencio ha continuado estando presente a lo largo del tiempo, por la efectividad que suponen sus principios para la escuela. Como afirma uno de los entrevistados, que fue a la escuela durante los primeros años del siglo XXI, al igual que quien apunto la cita anterior: “no recuerdo nunca que se hablara de la homosexuali-

dad ni del lesbianismo. Ni para bien ni para mal. Era como un tema tabú. No. O sea, en mi casa tampoco. Era un tema que nunca se tocó. [...] Nunca. Ni profesores ni nada. O sea, nunca. Ni nadie fue a hablar ni nadie nos mostró nada” (Entrevista 6). Un silencio que, como sustento de la homofobia, se ha mantenido como estrategia de la institucionalidad escolar para compactar la transmisión de un legado cultural que les repite a los niños gays que no desea que hagan parte de él, mientras que, por el contrario, les enseña a los niños heterosexuales que sus prácticas son naturales y propias de sus cuerpos, al tiempo que les permite hacer uso de la homofobia, a la manera de un regalo por la coherencia de su identidad de género.

Además, cabe señalar que la configuración del deber ser naturalizado de la heterosexualidad ha ahondado, también, en el no reconocimiento de los cuerpos homosexuales. La heterosexualidad en la escuela, entendida como la única sexualidad posible, se ha sustentado en la posibilidad y la capacidad reproductora de los cuerpos, la cual, aunque es entendida como un posible peligro para los niños y adolescentes, delimita claramente cuáles cuerpos pueden ser nombrados y cuáles no. Esta postura ha dominado el devenir de la escuela, aun cuando desde los años noventa del siglo XX el gobierno colombiano ha impulsado, por medio de programas y propuestas ministeriales que la escuela reconozca la diversidad sexual y las orientaciones e identidades sexuales y de género como parte de una política de reconocimiento de la diversidad cultural y de la educación en valores para la ciudadanía (4). Como afirmaba uno de los entrevistados, que terminó la secundaria poco antes de 2010:

“Como el tema no se hablaba, era mejor que los estudiantes manejaran eso de la forma clandestina en la que se manejaba. Sí, nunca hubo una charla sobre el tema de la diversidad sexual ni ese tipo de cosas. Hubo, creo, que una sola charla en todo el colegio sobre el uso de preservativos, el uso responsable de preservativos, y el uso responsable de preservativos se resumía en el uso del condón. Entonces, esas eran todas las formas de

prevención que había y, más que todo, era enfocado al tema de prevenir embarazos. Nunca se habló de ITS. Entonces, creo que el colegio no tenía postura con respecto a la homosexualidad y como institución nunca se habló del tema ni para bien ni para mal” (Entrevista 8).

Así, pues, al unir a la heterosexualidad con la reproducción, la escuela ha tenido la posibilidad de educar para y desde la heterosexualidad, con el consiguiente desconocimiento de las prácticas sexuales de los cuerpos que se escapan de la norma. La negación del sujeto homosexual o de lo ininteligible parten de la coherencia de género que sustenta a la reproducción. Esto ha sido crucial, en la medida en que el sujeto gay ha sido comprendido por la escuela como un cuerpo que no tiene contactos sensibles con otros cuerpos o, mejor, que si los tiene a la escuela no le importa conocerlos ni entenderlos, en cuanto la posibilidad de la reproducción es la que termina por configurar la naturalización de las prácticas sexuales y sociales de los sujetos, de acuerdo con los postulados de la escuela. Por eso, entonces, no nombrar nunca a los sujetos homosexuales en las clases de biología o de educación sexual tenía un claro objetivo: negar la posibilidad de cercanía emocional, corporal o sensible de los cuerpos gais entre ellos, lo cual significaría una clara afrenta a los principios de la coherencia y la continuidad de las identidades de género. Como confirma otro de los entrevistados: “nos mostraban videos de abortos y del feto, así, muriendo [...] Sí nos hablaban de educación sexual,

pero se limitaban a, no sé, ‘usen condón, porque les da SIDA’ [...] Sí, definitivamente [era una educación sexual heterosexual]. Nunca se tocó el tema gay. En absoluto” (Entrevista 6).

De esta manera, el sujeto gay que la escuela entiende siempre como afeminado es un cuerpo solitario, cuyos movimientos, posturas, palabras y costumbres deben mantenerse fuera de la órbita de influencia de los otros niños. La posibilidad de dos cuerpos masculinos que se generan entre ellos conexiones sensibles, que se expresan algún tipo de sexualidad es percibida por la escuela como inconcebible, ya fuera desde la clase de biología o desde cualquier otra que permitiera, tal vez, hablar de ello. De esta manera, su actitud deriva ya no solo en el silencio escolar, sino también en el silencio mismo de los sujetos homosexuales, quienes aprenden a entenderse como cuerpos erróneos y, por lo tanto, cuerpos que no pueden ser públicos por ser homosexuales. Como afirmaba uno de los entrevistados, que asistió a la escuela entre finales del siglo XX y comienzos del XXI:

“ese tipo de cosas como de sexo, todo ese tipo de cosas se trataban era en la clase de biología. Y muy reproductivamente. Por ejemplo, nunca se hablaba de sexo entre hombres o sexo entre mujeres. Eso jamás ni se nombraba. Si casi no se nombraba el sexo entre mujeres y hombres. Y, por lo menos, en algún momento, mi percepción de la homosexualidad era que era una desviación. Porque se suponía que un católico no debía serlo” (Entrevista 4).

Este imperativo del silencio ha marcado, pues, la estrategia de la escuela para mantener en la ininteligibilidad a todos los cuerpos que no sean entendidos como heterosexuales. Más que atacar al sujeto homosexual de manera frontal o mostrarle las consecuencias perversas de lo abyecto, lo que la escuela ha buscado es anular frente a los otros la posibilidad de ser de quienes se encuentran en la abyección, en la medida en que se desconoce su existencia, fortaleciendo su capacidad de dividir a los cuerpos entre normativos y no normativos. Esto posee consecuencias profundas, ya que el

no reconocimiento del sujeto homosexual ha conducido a la creación de una barrera que impide que se genere una relación pública entre la institución y los cuerpos no reconocidos (aunque exista), así sea desde la jerarquización explícita de las prácticas mismas.

Como con el pecado nefando de la sodomía, la escuela, al callar sobre la homosexualidad y al acallar sus prácticas, las convierte en tan imposibles, tan improbables y tan problemáticas que termina por negar su propia existencia para poder continuar con su proyecto institucional, incluso si, después de todo, ha sabido que esa inexistencia es la que es imposible. No es, pues, que la escuela desestime la existencia real de las prácticas sexuales incoherentes, como ya fue dicho, lo que ocurre es una negación de su presencia, en cuanto dicha negación le permite no ocuparse de ella como actor, incluso ilegítimo, de la formación escolar. No es negar la existencia, es no necesitar reconocerla. La escuela sabe que la homosexualidad está ahí y que es posible que ocurra, pero calla y silencia para que, si ocurre, no sea ella la que deba descifrarla.

Y es aquí donde vuelven a coincidir silencio y homofobia. Como fue planteado en la descripción teórica, la homofobia trabaja para que el silencio pueda permanecer inalterado. Si el silencio delimita lo posible y lo imposible, la homofobia lo hace con la prohibición. Por eso, la homofobia no funciona como estrategia de visibilización de

los cuerpos no reconocidos, sino, por el contrario, como medio para su anulación. Por eso, frente a la homofobia, el sujeto gay entiende que su objetivo deberá ser permanecer oculto, silencioso y camuflarse en medio de la masculinidad hegemónica de la heterosexualidad obligatoria. De ahí que la escuela haya sido entendida como un lugar en donde los sujetos gays aprenden a reconocer, desde muy temprano, que no son parte, que no pertenecen, precisamente por ser homosexuales y que, por lo tanto, deben resistir, ya sea desde el intento fallido siempre por parecer heterosexuales o desde el soportar el constante castigo que se les imparte a quienes osan hacer públicas sus prácticas incoherentes: “realmente, pues, era quedarte callado. Esa era la opción que tenías. Quedarte callado y esperar a salir del colegio para poder comenzar a vivir” (Entrevista 3).

Así las cosas, habitar la escuela para los sujetos gays ha significado enfrentarse a un silencio institucional y a un silencio propio que ha girado siempre en torno a la vigilancia que tiene la escuela sobre los cuerpos y al (no) reconocimiento de las prácticas y los deseos, en la medida en que dicha vigilancia no ha buscado entender a los sujetos gays, sino castigarlos, siempre y cuando sean descubiertos. Por eso, la resistencia frente al sistema opresivo de la escuela, tal vez como ha ocurrido con la familia, ha pasado necesariamente por el miedo, por el miedo a la mirada de los otros, a su juicio y a las posibles consecuencias negativas que devinieran de todo ello. De ahí, probablemente, el deseo de huida de algunos, tal como relataba uno de los entrevistados: “por eso la obsesión mía de irme para Bogotá. Yo sentía que aquí no iba a poder nunca hacer nada. Y fue muy particular, porque yo dije ‘tengo que irme para Bogotá’. Y la única manera era conseguir una carrera que no hubiera en Bucaramanga” (Entrevista 1). El silencio, por tanto, más que hacer que los cuerpos gays dejen de serlo, termina generando una resistencia que permanece a lo largo de la vida, dentro de un legado cultural del que se sabe, desde muy temprano, que nunca los recibirá con los brazos abiertos.

Reflexiones finales

Si bien es arriesgado afirmar que la escuela ha sido una institución monolítica, parece que, al menos en lo referente al silencio, su estrategia ha sido constante y ha permanecido más o menos invariable, por lo menos durante los últimos cuarenta años dentro del contexto que ha sido estudiado en esta investigación. El silencio le ha permitido a la escuela no tener que ahondar en la existencia de prácticas e identidades de género no reconocidas y despreciadas por la normalidad, pero que existen y han estado siempre presentes. En otras palabras, aunque la escuela ha buscado naturalizar la heterosexualidad como referente para los cuerpos que la habitan y ha sido bastante permisiva en el ejercicio castigador de la homofobia, lo cierto es que los sujetos gays, al menos los entrevistados, recuerdan claramente que esta estrategia falló en algunos de sus objetivos, en la medida en que aun cuando el silencio ha derivado en el miedo constante de la amenaza homofóbica y en la aceptación del silencio propio por parte de los cuerpos homosexuales, estos mismos cuerpos han permanecido resistentes y, después de todo, han seguido siendo.

Así las cosas, la propia presencia y la persistencia de los cuerpos gays por existir es evidencia de que el silencio de la escuela y el su proyecto normalizador fracasa constantemente, razón por la que sus alcances terminan teniendo mayores consecuencias en el hecho de que la formación escolar

de los sujetos gays continúa sustentándose en la ignorancia y en el aprendizaje fuera del acompañamiento institucional. Dicho de otra manera, mientras la escuela se niega a hablar de la homosexualidad, aunque sea consciente de su existencia, los sujetos gays deben aprender sobre construcciones sensibles, vínculos y placeres por medio de otros contextos en los que no son concebidos como un error o producto de una desviación, de una enfermedad o del pecado, lo cual puede derivar en múltiples falencias y peligros sobre el propio cuerpo y sus posibilidades de relacionarse con los otros. La constante del silencio de la escuela y de la homofobia ya no puede mantener, pues, el fracasado proyecto de eliminar a los cuerpos homosexuales y naturalizar la heterosexualidad, sino, por el contrario, evidencia la necesidad urgente de su legitimación, aún bajo lo ineludible del régimen heterosexualidad en la existencia de todos los cuerpos.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En M., Southwill. *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Homo Sapiens Editores, 15-47.
- Butler, J. (2012). *Cuerpos de importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2013). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Correa, G. (2017). *Raros. Historia cultural de la homosexualidad en Medellín, 1890 – 1980*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Epstein, D. & Johnson, R. (1994). *On the straight and the narrow: the heterosexual presumption,*

homophobic and schools. En D. Epstein. (ed.). *Challenging lesbian and gay inequalities in education*. Buckingham (Reino Unido): Open University Press.

Ministerio de Educación & Ministerio de Salud (1992). Plan Nacional de Educación Sexual de la República de Colombia. Bogotá. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/47999/1/plannacionaldeeducacionsexual.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). El PNDE 2006-2016 y las instituciones educativas de preescolar, básica y media. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf

Patarroyo, S. & Forero, N. (2012). La Corte Constitucional frente al derecho a la educación para la población LGBTI. *Revista Via Iuris*, 12, 67-80.

Notas:

1. Buena parte de este artículo deriva de la tesis titulada *Aquellos niños que yo también fui*. Vínculos y resistencias de los sujetos gays en la escuela, presentada como requisito para obtener el grado de Magíster en Educación ante la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

2. Historiador de la Universidad Industrial de Santander (Colombia), Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Ha investigado por más de cinco años en temas de

género y LGBT en Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-9421-0815>
ferbm23@gmail.com

3. En Colombia, la homosexualidad fue sancionada y perseguida por el Código Penal de 1890, que se mantuvo vigente hasta 1980 (Correa, 2017).

4. De estos, es importante apuntar el Plan Nacional de Educación Sexual, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud (1992), la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía del Ministerio de Educación (2007) y el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 del Ministerio de Educación (2006).



EL APRENDIZAJE COOPERATIVO y su valor social. Antecedentes en la historia de la educación argentina desde la colonia hasta fines del siglo XIX

Cooperative learning and its social value. Background in the history of Argentine education from the colony to the end of the XIX century

Marcelo Edgardo Fontana (1)

Cristián David Expósito (2)

Resumen:

El aprendizaje cooperativo es una metodología de enseñanza basada en la conformación de grupos mixtos y heterogéneos, donde los estudiantes trabajan conjuntamente para resolver tareas académicas y complejizar sus propios aprendizajes. De esta manera adquieren, además de saberes, competencias y habilidades sociales. Esta metodología hoy es parte de una política educativa que no podría prescindir de ella, sin embargo, como todo modelo científico, tuvo que romper con una serie de estructuras pedagógicas preexistentes consideradas como “ciencia normal” que impedían el surgimiento de un nuevo paradigma pedagógico-social. El propósito de esta investigación es realizar un estudio documental del modelo cooperativo a través de la historia de la educación argentina, sus políticas, reglamentaciones, precursores y enfoques pedagógicos con el objeto de brindar una mirada original de la evolución de la pedagogía en nuestro país y sentar las bases académicas para futuras investigaciones sobre el tema. El aporte, si bien es histórico, también pretende hacer reflexionar al lector sobre el trabajo denodado de los pedagogos de antaño que lograron vislumbrar algo maravilloso sin las herramientas apropiadas porque, como dice Thomas Kuhn (1971): “No se comparan las opiniones de Galileo con las actuales sino con las de sus contemporáneos” (p.23)

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; historia de la educación; enfoque pedagógico; valores sociales; escuela; estudiantes

Abstract

Cooperative learning is a teaching methodology based on the formation of mixed and heterogeneous groups, where students work together to solve academic tasks and make their own learning more complex. In this way they acquire, in addition to knowledge, social skills and competences. This methodology today is part of an educational policy that could not do without it, however; like any scientific model, it had to break with a series of pre-existing pedagogical structures considered as “normal science” that prevented the emergence of a new pedagogical paradigm- Social. The purpose of this research is to carry out a documentary study of the cooperative model through the history of Argentine education, its policies, regulations, precursors and pedagogical approaches in order to provide an original look at the evolution of pedagogy in our country and lay the academic foundations for future research on the subject. The contribution, although historical, also aims to make the reader reflect on the hard work of the pedagogues of yesteryear who managed to glimpse something wonderful without the appropriate tools because, as Thomas Kuhn (1971) says: “Galileo’s views should not be compared with those of today, but should be compared with those of his contemporaries” (p.23).

Keywords: cooperative learning; education history; pedagogical approach; social values; school; students

Recepción: 30/03/2020

Evaluación 1: 18/05/2020

Evaluación 2: 21/05/2020

Publicación: 01/07/2020

Introducción

El tema central de esta investigación es el rastreo de antecedentes respecto a la metodología de aprendizaje cooperativo en la historia de la educación argentina. La relevancia que presenta este trabajo en el campo de las ciencias de la educación es que, con su desarrollo, se estaría constituyendo un contexto o un marco de referencia del tema. Además, se pretende que, sobre esta base, se puedan diseñar nuevas herramientas y estrategias para llevar a cabo prácticas cooperativas en el sistema educativo actual. Esto sería viable si nos remitimos al conocimiento obtenido en experiencias previas sobre este método. Esta investigación se relaciona con las diferentes políticas educativas de nuestro país ejecutadas a lo largo de la historia de la educación en Argentina (Trueba. 2017). A través de este estudio se pretende poner en relevancia esta forma de trabajar los aprendizajes como una valiosa herramienta de gestión escolar, ya que puede desarrollar distintas habilidades en los estudiantes, docentes y distintos equipos directivos. Esta metodología permitirá enfrentar situaciones sociales y escolares de gran actualidad para los tiempos que corren. Cabe mencionar que trabajaremos con aquellos autores que han sido los precursores de esta metodología de trabajo hasta fines del siglo XIX. La idea del estudio es resaltar el esfuerzo de estos maestros,

siempre desde una perspectiva empática, ya que los hechos históricos no son traspalables y sus decisiones, las cuales hoy pueden ser consideradas como “simples”, en su tiempo fueron el mascarón de proa que rompieron varias teorías anquilosadas y deshumanizantes. Vamos a analizar como el tiempo les fue dando la razón que muy pocos contemporáneos pudieron ver.

Desarrollo

Acercamiento al Aprendizaje cooperativo

Sus virtudes

Lo primero que debemos saber, en cuanto al aprendizaje cooperativo, es que “es definido como una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo” (Velázquez, Fraile y López, 2014, p.1). Entre las virtudes que justifican su utilización como método para aplicar en nuestras escuelas, podemos ver que la cooperación:

Se sitúa en el marco más amplio de la educación en valores. Diversas actitudes, valores y motivaciones están implicadas en las actividades de tipo cooperativo, que requieren el intercambio, coordinación de puntos de vista, valoraciones críticas y aceptación de las mismas, la asunción de decisiones colectivas y la responsabilidad ante tareas comunes. (Cañabate, Del Carmen, Gómez, 2010, p.206)

En sí mismas, estas características ya pueden considerarse altamente positivas para mejorar el trabajo interno de nuestras instituciones educativas, pero hay que incluir que además, dentro de nuestras aulas, esta metodología: “puede ayudar a resolver algunos de los problemas más acuciantes que existen en nuestras escuelas, incluido el acoso entre iguales, la relación autoritaria profesor-alumno, el fracaso escolar, la falta de motivación y la necesidad de abordar la multiculturalidad” (León, Polo, Gozalo y Mendo,

2016, p.1). Pero no solo adentro, sino que también afuera de las aulas, esta estrategia puede realizar aportes mucho mayores a nuestra sociedad, ya que: “Se la considera como una herramienta metodológica capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan los individuos del siglo XXI” (Azorín, 2018, p.181). En relación con esta idea de cooperación expuesta, se puede decir que este tipo de aprendizaje, es una estrategia de enseñanza que, si se aplica, promueve el desarrollo de los principales objetivos y competencias educativas de nuestro siglo, lo cual puede corroborarse si se contrasta con la obra de Jaques Delors (1996) titulada: “Pilares para la educación del futuro”:

Para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (p.91)

Si analizamos nuestro sistema educativo y la enseñanza escolar brindada por él, nos damos cuenta que éste se orienta esencialmente, por no decir de manera exclusiva, hacia el “aprender a conocer” y, en menor medida, al

“aprender hacer”, dejando los otros dos pilares al azar y a la aleatoriedad (Delors, 1996). El aprendizaje cooperativo nos brinda la posibilidad de que trabajemos los cuatro pilares juntos, brindándole a cada uno, una atención equivalente.

Nuestra especie desde sus orígenes siempre necesitó de la cooperación para progresar, debido a que:

Al considerar las características biológicas de los seres humanos, tomados individualmente, se constata una pobre configuración para la adaptación al entorno físico. Al compararnos con otros animales quedamos a la zaga en fuerza, resistencia, agilidad, versatilidad y armamento corporal. Por contra, como especie, compensamos estas limitaciones con tres recursos fundamentales: potencial cognitivo, tecnología y funcionamiento social. Sin duda estos tres elementos están relacionados entre sí, siendo la tecnología el componente más tardío. La cooperación como grupo, el reparto de tareas y funciones y la posibilidad de actuar coordinadamente fueron una de las primeras grandes bazas que permitieron a nuestros ancestros sobrevivir en un entorno natural poco amigable. (Castelló y Cano, 2011, p.26)

Como podemos ver, la cooperación es parte de uno de los tres recursos fundamentales que tenemos como humanos, el funcionamiento social, el cual nos dio la mayor ventaja como especie para sobrevivir y progresar (Castelló y Cano, 2011). Por esto, es importante reflexionar que, aunque hoy no nos encontramos con las mismas dificultades y peligros que en nuestros orígenes, sí que tenemos muchos problemas que atender como sociedad y, por lo tanto, ejercitar la cooperación, podría seguir siendo una necesidad.

Son muchos los beneficios que puede proveer este tipo de aprendizaje, pero entre ellos, no debemos olvidarnos de destacar que con su utilización se trabaja en gran medida y específicamente la inteligencia interpersonal, que es la: *Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y*

gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales. (Armstrong, 2000, p.19)

Cooperación, competencia y trabajo individual.

Dentro de las consideraciones que debemos tener presente a medida que se avance en este trabajo, es la de diferenciar a la cooperación de otros tipos de enseñanza, principalmente de la competencia. Estas son sus definiciones: el diccionario de la RAE (2019) define a la competencia como: “Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa” y por otra parte define a la cooperación como: “Obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común” (RAE, 2019). Estas dos definiciones son importantes para marcar la dualidad entre ambos conceptos dentro de la enseñanza, ya que siguen caminos distintos para llegar a un fin. Johnson y Johnson (1999) sostienen al respecto: “Si las situaciones se estructuran cooperativamente, el resultado, es la interacción promotora; si se las estructura de manera competitiva, se produce interacción de oposición; finalmente, si se las estructura de manera individualista, no se produce interacción alguna entre los alumnos” (p.8).

Sus elementos fundamentales

Algo muy importante a tener en cuenta con respecto a la coopera-

ción, son sus elementos fundamentales, los cuales nos serán de mucha ayuda más adelante para identificar qué prácticas pedagógicas desarrolladas en Argentina tienen presencia de alguno de ellos. Nos basaremos en Johnson y Johnson (1999) para exponerlos y explicarlos: “Los componentes esenciales de los esfuerzos cooperativos eficaces son: la interdependencia positiva, la interacción promotora cara a cara, la responsabilidad individual y grupal, el uso adecuado de las habilidades sociales y el procesamiento grupal” (p.115). A continuación, se amplía y define cada elemento:

1) La interdependencia positiva se refiere a que los integrantes de un grupo se esfuercen y trabajen juntos para alcanzar algo más allá del éxito individual. Cada integrante es indispensable para el éxito del grupo, ya que puede realizar un aporte personal y único al conjunto.

2) La interacción promotora cara a cara se refiere a que los integrantes del grupo deben trabajar juntos físicamente.

3) La responsabilidad grupal se presenta cuando el docente evalúa el desempeño general del grupo y se devuelven los resultados a todos sus integrantes para compararlos con una norma de desempeño; y hay responsabilidad individual cuando se evalúa el desempeño de cada integrante y se le devuelven los resultados tanto a él como a su grupo para compararlos con una norma de desempeño y cada uno es responsable ante sus compañeros por aportar al éxito del grupo.

4) El uso adecuado de las habilidades sociales se refiere a que si se pretende que los grupos cooperativos funcionen y sean productivos, hay que enseñar a los estudiantes las habilidades sociales necesarias para que puedan coordinar esfuerzos comunes, lo que consiste en que primero se conozcan y confíen entre ellos, que se puedan comunicar con precisión y sin ambigüedades, acepten y apoyen al otro y resuelvan los conflictos de manera constructiva.

5) Por último, con el procesamiento grupal se refiere a que la eficacia del trabajo grupal depende de que el grupo reflexione sobre su funcionamiento con el fin de analizar qué acciones resultaron útiles y cuáles no lo fueron, de forma que se puedan tomar decisiones sobre qué acciones se deben conservar y cuáles se deben cambiar (Johnson y Johnson, 1999).

Estudio en el contexto histórico: Época colonial

El comienzo de nuestro recorrido se remonta a la época de la colonización por parte de los españoles en nuestro territorio argentino, momento histórico que aconteció a partir del siglo XVI y que contó con la presencia de prácticas educativas, aunque estas fueron muy modestas y marcadas por elementos culturales de la época como fueron la violencia y la discriminación. Citando a Solari (1991) podemos vislumbrar que: “La acción educacional desarrollada por España en sus colonias americanas tuviera como objetivo primero y fundamental la enseñanza y la propagación de la religión católica” (p.12). Este objetivo fundamental propició que junto con los conquistadores, arribaran a América muchas órdenes de la religión católica. Las cuales, poco a poco fueron creando escuelas en sus conventos y parroquias. Más tarde, en conjunto a esta iniciativa, el cabildo abrió escuelas particulares en las que un laico ejercía la docencia. Estas escuelas junto a

las religiosas presentaban un cursado elemental con las siguientes características:

Comprendía la enseñanza de la lectura, la escritura, las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética y, sobre todo, la doctrina cristiana. Predominaba el sistema de enseñanza basado en la memoria; de ahí que la técnica didáctica no fuera más allá del método catequístico, es decir, de las preguntas y respuestas aprendidas de memoria, y de las continuas repeticiones hasta llegar a la posesión del conocimiento. (Solari, 1991, p.19)

Aquí nos encontramos con nuestra primera referencia al método utilizado en la educación argentina, el memorístico, el cual, por sus características, no contenía elementos cooperativos ni propiciaba el trabajo por grupos.

La precariedad que presentaba la educación durante este período excluía del proceso de enseñanza a las personas de bajos recursos y, especialmente, a los niños. Sin embargo, como nos exponen Arata y Mariño (2013): “para los sectores del bajo pueblo, las posibilidades de formación eran pocas, pero no inexistentes” (p.51). Entre las alternativas estaba la instrucción de las verdades contadas a partir de sermones por medio de los cuales la población iletrada no quedaba al margen de la educación. Los niños, por otra parte, tenían dos caminos alternativos: uno de ellos era ser colocado en un taller u hospicio para niños huérfanos o expósitos, y el otro consistía en trabajar bajo la tutela de un artesano para aprender un oficio (Arata y Mariño, 2013).

Estos últimos antecedentes, al ser contrastados a partir del aprendizaje cooperativo, nos permiten inferir que: la educación impartida mediante sermones, distaba mucho de serlo ya que los participantes solo escuchaban pasiva e individualmente las exposiciones. Con respecto a la capacitación de los niños en los talleres de las casas expósitos y de los artesanos independientes; si bien se presenta una relación entre un maestro adulto y un niño aprendiz, también dista de ser cooperativa ya que no se viabiliza un aprendizaje de niños entre sí. En definitiva, ambas prácticas promueven un aprendizaje individual.

Labor educativa de los jesuitas

A partir de los primeros años del siglo XVII se adoptó en América el sistema de misiones llevadas a cabo por los miembros de la Compañía de Jesús, quienes realizaron una importante labor educativa en nuestro país y por lo tanto son un escalón obligatorio de este antecedente. Álvarez (2014), expone como fue la expansión de esta compañía:

La labor evangelizadora de los jesuitas en América se extendió desde 1585 hasta su expulsión en 1767 y su actuación en el escenario rioplatense se extendió geográficamente desde el Pilcomayo hasta Tierra del Fuego y desde el estuario del Río de la Plata hasta la cordillera de los Andes. (p.148)

Los jesuitas convirtieron a la función docente en el principal ministerio de su Orden y, además, sus instituciones estaban abiertas a la formación de laicos, algo que no aconteció en las demás órdenes (Vergara, 2007). Su trabajo se inspiraba principalmente en el modelo pedagógico expuesto en la Ratio Studiorum, su plan oficial de estudios elaborado en Roma en 1599. Una de sus principales propuestas educativas se basaba en el trabajo mediante debates y argumentaciones, las cuales mantenían un formato de organización de clase muy particular, donde los alumnos se sentaban enfrentados en dos bandos simétricos llamados “decurias”. Las aulas jesuitas estaban destinadas a la enseñanza de una gran cantidad de alumnos, por

ello, cada bando o decuria disponía de un alumno destacado que las presidía, llamado decurión, el cual participaba de la clase ayudando a sus compañeros y colaborando con el docente. (Gvirtz, Abregú y Grinberg, 2009).

En esta forma de configurar la enseñanza, podemos observar que se ponen en juego las características del aprendizaje cooperativo ya que, al realizar estos debates, los participantes se ven cara a cara, ejercitan sus habilidades sociales y, al realizar un trabajo conjunto, generan una interdependencia positiva en la que alcanzan algo más allá del éxito individual. El único punto que no nos deja considerar esta modalidad de enseñanza como puramente cooperativa es la forma de agrupamiento porque, en las prácticas cooperativas, los alumnos deben estar organizados en pequeños grupos y no por bandos.

Otro elemento interesante para analizar de la propuesta jesuítica es el rol del decurión, el cual puede considerarse un antecesor del monitor (perfil que abordaremos posteriormente, a partir del análisis de la metodología de Lancaster). La ratio studiorum (1616), en su capítulo referido a las reglas comunes de los profesores de las clases inferiores, nos explica un poco más sobre la función del decurión: “Establézcanse también decuriones por el maestro, quienes escuchen a los que recitan de memoria y reúnan para el profesor los escritos y apunten en los cuadernos con números cuántas veces cada cual haya fallado en la memoria” (3) (p.95). Podemos observar que la función principal del decurión era asistir al docente y que no aprendía de forma cooperativa al realizar su tarea, tampoco la promovía en otros.

Además de esta estrategia pedagógica de enseñanza mediante debates, los jesuitas se basaban en el “modus parisiensis”, el cual proponía una amplia variedad de ejercicios. En palabras de Vergara (2007), expondremos algunos de ellos y cada uno será contrastado con el aprendizaje cooperativo: Los primeros ejercicios presentados hacen referencia a la lectio, o lectura, las clases magistra-

les tradicionales, la toma de apuntes y las Quaestiones o preguntas planteadas al maestro. Como podemos ver, estas prácticas se realizaban de manera individual por el alumno, por lo tanto, no pueden ser relacionadas con el tipo de aprendizaje que tratamos.

A todo ello había que añadir las actuaciones públicas y las representaciones teatrales –originalmente de tipo religioso y moralista, y posteriormente de corte clásico– muy típicas de la actividad escolar parisiense y que después pasaron a ser rasgo distintivo de la pedagogía jesuítica. (Vergara, 2007, p.196).

Esta forma de trabajo mediante actuaciones tiene un gran potencial para ser considerada como cooperativa, ya que da pie a que se presenten todas sus características, principalmente la interdependencia positiva.

Al lado de este tipo de ejercicios, encontramos también otras usanzas importantes que los jesuitas tomarán de París: el aprendizaje de memoria (pensum), los cuadernos para anotar citas de los mejores autores clásicos en aras a enriquecer el vocabulario (copia verborum, loci communes, rapiarium, thesaurus), y sobre todo el estudio en equipo de los temas donde destacaba la figura del aemulus o compañero de estudio privado que ayuda a superar las dificultades. (Vergara, 2007, p.196)

En síntesis, podemos ver que el famoso método memorístico, muy utilizado en la época y también propuesto por los jesuitas, no propicia el trabajo entre compañeros de estudio, ya que cuando se memoriza solo se consigue un objetivo individual y no grupal (aunque esto se recite

a otro). Sin embargo, la estrategia del estudio en equipo es una práctica que sí podría ser considerada cooperativa si dichos equipos se conforman por al menos 3 integrantes, es decir, por un grupo, y además, si se la combina con una evaluación de desempeño grupal e individual (Vergara, 2007).

Período revolucionario

A partir de la Revolución de Mayo de 1810 se fue estructurando lentamente una nueva concepción educativa. Si bien seguía incluyendo elementos coloniales, se caracterizó por contener nuevos ideales liberales promovidos por algunos de los protagonistas más relevantes de nuestra historia. Abordaremos a cada uno de estos notables personajes históricos con el fin de develar si el aprendizaje cooperativo estuvo presente en sus ideales.

Para comenzar con este análisis nos remitimos a Manuel Belgrano (1770-1820) del cual sabemos que:

A poco de regresar al país y habiendo sido designado secretario del Consulado de Buenos Aires entre 1794 y 1810, comenzó a difundir sus ideales. Desde allí, proclamaba que lo más importante era fomentar la educación, capacitando al pueblo para que aprendiera oficios y los aplicara en beneficio del país, incentivando la agricultura, la industria y el comercio. (Bonetti y Felice, 2012, p.168)

Un antecedente de gran utilidad para el estudio fue la creación, en 1799, de las escuelas de náutica, geometría y dibujo. Estas fueron las primeras tentativas de enseñanza artística realizadas de forma sistemática en nuestro país, las llevó a cabo Manuel Belgrano. El autor Solari Manuel (1991) completa esta información con respecto a las escuelas creadas por Belgrano, agregando que en ellas se utilizaba el mismo método memorístico que estaba presente en la época colonial, ya que la enseñanza se desarrolló siguiendo un método sumamente primitivo, pues se limitaba a la simple copia de láminas grabadas, que los alumnos debían reproducir

en todos sus detalles.

Belgrano buscaba que los docentes inspiraran ciertas cualidades e inclinaciones positivas en sus alumnos y se desprendieran de otras negativas, pero entre ellas no se nombra ninguna que se relacione con la cooperación entre alumnos (Ramallo, 1986, citado por Bonetti y Felice, 2012).

Otro ilustre influyente de esta época es Mariano Moreno (1778-1810) que, como nos explica Puiggrós (2003): “abría las puertas a la educación de ciudadanos modernos y democráticos” (p.43). Moreno buscó que se leyera en todas las escuelas El contrato social de Jaques Rousseau, pero, tanto en este libro como en su Plan revolucionario de operaciones, no se hacen menciones específicas sobre al modelo pedagógico a utilizar en las escuelas. En consecuencia, no podemos hablar de antecedentes referidos a la cooperación en sus aportes. Además, después de su muerte se prohibieron estas lecturas y “se impuso en cambio la lectura de un manual francés de moral cívica llamado Tratado de las obligaciones del hombre, que era muy conservador” (Puiggrós, 2003, p.43). Este libro, escrito por Don Juan de Escoiquiz en 1842 se divide en tres capítulos referidos a las obligaciones para con Dios, las obligaciones respecto a nosotros mismos y las obligaciones para con los demás. Curiosamente, este último capítulo no refiere al trabajo ni a las actividades a realizar con otras personas, sino que se centra en las conductas y

acciones prohibidas.

Un referente más de este período que no debe faltar en este análisis es Bernardino Rivadavia (1780-1845) quien desempeñó un importante papel en la educación argentina. Sostiene Adriana Puiggrós (2003) que: “Rivadavia introdujo el método lancasteriano en todas las escuelas de Buenos Aires; decretó la obligatoriedad escolar y fundó la Sociedad de Beneficencia, a la que encomendó dirigir escuelas para niñas” (p.58). En cuanto al tema abordado en este artículo, es importante la mención al modelo de Lancaster y Bell en la educación porque esta forma de enseñanza tiene aristas sociales muy relevantes que se relacionan directamente con un método de aprendizaje cooperativo/colaborativo. La expansión del modelo lancasteriano se debió principalmente a que brindaba una opción de solución para las necesidades de la época como nos explica Solari (1991):

La preocupación por extender la educación al mayor número de niños había tropezado hasta entonces con dos serios obstáculos: la situación económica, que no permitía disponer de todos los recursos que habrían sido necesarios para el sostenimiento de los establecimientos de enseñanza, y la falta de educadores, ya que era muy reducido el número de personas capacitadas para dirigir las escuelas. El sistema lancasteriano, al resolver en forma económica el problema de la falta de educadores, permitió realizar la anhelada extensión educativa, capacitando a mayor número de individuos para la vida social. (p.66)

Este sistema, comenzó su expansión en América difundándose desde el norte hasta el sur. “En Buenos Aires, al igual que en el resto de las provincias del Plata donde el método fue implantado, la opción seguida fue la de centralizar la oferta en el área estatal” (Narodowski, 1994, p.4). Se caracteriza por tener una serie de rasgos distintivos, por un lado, la disposición espacial consistía en que “todas las clases están colocadas en círculo de la sala, con el instructor en medio de cada círculo. Todos hablan a un tiempo” (Jáuregui, 2003, p.227) Explica también que “el punto importante es el de evitar la pérdida de tiempo y no enseñar cada cosa

sino a los que tengan igual capacidad; de que se sigue que cuanto más numerosa es una escuela más fácil es la instrucción” (p.228). Por otro lado, Martín (2016) nos presenta algunos puntos a tener en cuenta sobre el método:

La falta de rodaje en lo que una educación universal se refiere, llevó a Lancaster a aplicar una didáctica simple, mecánica, repetitiva y memorística, en la que había poco espacio para el diálogo, el debate o la pregunta, pero no por ello carente de participación. A través de la enseñanza con monitores se promovía, precisamente, la implicación de los alumnos. (p.10)

El rol de los monitores es un antecedente importante a considerar ya que ellos se encargaban de enseñar a sus compañeros los contenidos que habían adquirido anteriormente, por lo tanto, sostenían una buena parte del andamiaje de la organización escolar y de la trasmisión de conocimientos curriculares (Narodowski, 1994). En la función del monitor se puede evidenciar un traspaso del lugar del saber, del maestro al alumno, ya que esta configuración del sistema permitía que ellos fueran portadores del conocimiento. Sin embargo, este aspecto en sí mismo, no implica una práctica cooperativa, debido a que los estudiantes no trabajaban en grupos para alcanzar un objetivo, y al evaluarlos, se lo hacía individualmente. Por otro lado, se puede observar que en este sistema se utilizaba la repetición como estrategia, lo que no propicia la relación entre estudiantes. Es importante marcar que entre los principios pedagógicos del modelo se destacan

especialmente la emulación y la competencia, promoviendo la participación de los alumnos que pugnaban por lograr avanzar en el sistema (Martín, 2016), aspecto que se puede considerar contrario a la cooperación.

Gobierno de Juan Manuel de Rosas

Juan Manuel de Rosas (1793-1877) asumió su primera presidencia en el año 1829 y poco se puede hablar de modelos educativos durante su mandato, ya que como expone Puiggrós (2003): “El gobierno rosista no se ocupó especialmente de la educación, que fue decayendo en manos del inspector general de escuelas, padre Saturnino Segurola” (p.60). Pero a pesar de que la educación decayó en esta época, aun así, florecieron algunas ideas pedagógicas, principalmente provenientes de los miembros de la Asociación de Mayo, los cuales “Querían hacer una revolución moral, convencidos de que por el momento era imposible concretar una revolución material” (Puiggrós, 2003, p.64). Un importante miembro de esta asociación fue Esteban Echeverría (1805-1851), que en su obra titulada “Dogma socialista”, hace mención al término “asociación” con puntos en común con la cooperación:

Sin asociación no hay progreso, o más bien ella es la condición forzosa de toda civilización y todo progreso. Trabajar para que se difunda y esparza entre todas las clases el espíritu de asociación, será poner las manos en la gran obra del progreso y civilización de nuestra patria. No puede existir verdadera asociación sino entre iguales. La desigualdad genera odios y pasiones que ahogan la confraternidad y relajan los vínculos sociales. (Echeverría, 2003, p.3)

Además, en su libro “Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del estado oriental” (Echeverría, 2015), podemos encontrar una crítica que él realiza al método lancasteriano (método mutuo) y una mención al método simultáneo: “una larga experiencia, por ejemplo, ha revelado que el método mutuo, excelente para enseñar a leer, escribir y contar, tiene inconvenientes gravísimos para la instrucción más alta, y especialmente

para la moral, la que solo satisface eficazmente el método simultáneo” (Echeverría, 2015, p.239).

El método simultáneo fue ideado inicialmente por Juan Bautista de la Salle en el siglo XVI y se caracteriza principalmente por “la división de los escolares en grupos del mismo nivel a los que enseña simultáneamente un solo maestro. En lugar de llamar uno por uno, el maestro permanece en su tarima” (Querrien, 1979 p.4). Otra característica distintiva de este modelo es la disposición de los estudiantes, que se encuentran sentados en filas, en pupitres individuales, mirando hacia el frente. Cabe destacar que este método se centra en la disposición de los estudiantes y del docente en el aula; es el prototipo del modelo que aún se sigue utilizando en muchas escuelas. Este sistema de enseñanza no fomenta la cooperación ni el trabajo en grupos, principalmente por la forma en la que están ubicados los alumnos en el espacio.

Otro miembro destacado de este período y que tuvo alguna participación en la educación argentina fue Juan Bautista Alberdi (1810-1884). Sin embargo, sus ideas pedagógicas estaban focalizadas a favorecer las inmigraciones de la civilización europea. “¿Queremos plantar y aclimatar en América la libertad inglesa, la cultura francesa, la laboriosidad del hombre de Europa y de Estados Unidos? Traigamos pedazos vivos de ellas en las costumbres de sus habitantes y radiquémosla aquí” (Solari, 1991, p.113). Bajo

esta premisa, podemos concluir que tampoco está presente en Alberdi la idea de inculcar un aprendizaje de características colaborativas.

Los métodos impulsados por Sarmiento y Juana Manso

La obra y participación de Sarmiento (1811-1888) en la educación argentina es muy amplia y se podría escribir mucho sobre ella, pero en cuanto a lo que concierne a este trabajo, debemos centrarnos en el método que impulsaba. Solari (1991) plantea algunos elementos que pone en relieve Sarmiento respecto de cómo deben proceder los docentes:

Se instruyó a los maestros para que respetaran las leyes de la naturaleza y la personalidad del niño, a la manera pestalozziana, y para que consideraran la enseñanza como una ciencia, sin olvidar que también es arte. Se enseñó no sólo a instruir, sino, además, a educar integralmente, a formar la mente creadora y razonadora, el carácter firme y el cuerpo sano (p.158).

Otro antecedente importante a tener en cuenta en la historia de Sarmiento fue su relación con Juana Manso (1818-1875). Esta mujer desempeñó un papel muy relevante en la educación de nuestro país y, como nos expone Puiggrós (2003), compartía sus ideales educativos:

Junto a su dilecta colaboradora, la novelista y poetisa Juana Manso, dedicó la revista a la formación de los docentes y a la difusión de los avances de la educación moderna y democrática, como por ejemplo las ideas de Pestalozzi y de Froebel. (p.76)

Algunos antecedentes de su perfil educativo los podemos encontrar en la obra de Roitenburd (2009) donde expone que ella fue una precursora de la lectura de la pedagogía moderna y popularizó los principios de Pestalozzi y Froebel, procurando difundirlos y aplicarlos en sus experiencias. Fue pionera en muchos aspectos de la enseñanza moderna ya que:

Promovió el aprendizaje basado en la observación y la reflexión, el respeto a las necesidades y grados de maduración del niño, puesta en juego en el trabajo en la escuela. En su propia experiencia

como maestra, asignó especial importancia a la actividad libre del niño, el interés y la espontaneidad. Pensó en el maestro como generador de un ambiente cálido y confortable para guiar y sugerir el trabajo del alumno. (Roitenburd, 2009, p.48)

Tanto Sarmiento como Juana Manso promovieron el pensamiento de Pestalozzi y Froebel. Es por esta razón que analizaremos los principios pedagógicos de estos modelos con la intención de exponer las relaciones existentes con el trabajo cooperativo.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), influyente pedagogo y educador suizo cuyo objetivo fue: “mejorar las condiciones de vida de las capas bajas de la población, estimulando las «fuerzas» (elementos) y la «naturaleza» de todo ser humano, en particular los más desfavorecidos” (Heiland, 1999, p.3). En su discurso nos encontramos con que plantea una abolición de las prescripciones conductuales del alumno. El yo interno del estudiante ahora se presentaba natural, libre y espontáneo; sin la necesidad de ejercer algún tipo de control sobre él. En consecuencia, las prácticas pedagógicas debían volverse naturales (Izaquita, 2013). Su modelo presenta dos concepciones de hombre que trata de combinar: por un lado, la realización de la dignidad interior más pura y por el otro una formación para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana. Estos dos objetivos

deben ser parte de una misma ilusión (Martínez, 2013).

La escuela es el lugar que garantiza la libertad y autonomía del niño, donde las prácticas educativas no se reducen a transmitir las experiencias de la civilización, sino que se organizan para que los educandos construyan su propia libertad (Saenz, 2013). Para cumplir con esto era indispensable:

Observar la naturaleza infantil, extraer las leyes propias de su desarrollo, crear un medio favorable para ese desarrollo, tomar en cuenta explícitamente la dimensión social de la relación educativa y dar eficacia a la capacidad de acción del niño, aspectos que fueron asumidos también por Froebel en sus realizaciones pedagógicas. (Martínez, 2013, p.167)

Sus ideas, partían de la consideración de tres elementos que debían mantenerse en equilibrio:

1.La cabeza: el poder del hombre reside en ella. La capacidad humana de reflexionar implica separarse de la realidad, tomar distancia del mundo y poder así construir conceptos e ideas.

2.El corazón: La capacidad de reflexión no implica el aislamiento del mundo. Debe estar en armonía con sus semejantes, la cual se logra mediante procesos interactivos y dialécticos que generan experiencias sensibles y afectivas que le permiten mancomunarse con el otro y conquistar su entorno.

3.La mano: cada hombre, al darse cuenta de lo que es y motivado a ser lo que debe ser, no tiene más opciones que ponerse “manos a la obra” para consigo mismo (García, 2013)

Basándonos en el estudio presentado, podemos vislumbrar que la esencia de los pensamientos generales de Pestalozzi armoniza con los ideales que persigue el trabajo cooperativo y, aunque su método no especificó que en la práctica los estudiantes debieran trabajar de manera colaborativa, su modelo fue un avance histórico hacia ello.

Pasamos ahora al estudio del modelo propuesto por Froebel.

Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemán, muy influenciado por Pestalozzi, centró sus ideales pedagógicos en la tarea de adaptar la educa-

ción a la propia naturaleza del hombre. Además, plantea la idea de la educación como un arte que no puede ser prescripto, ya que es necesario comprender y saber apreciar las inclinaciones naturales de cada ser humano en su camino para alcanzar su perfección en armonía con la Naturaleza. “La realidad externa se muestra al niño por medio del juego para extraer sus estructuras con materiales como la esfera, el cilindro o el cubo, para favorecer la formación categorial tomada de la teoría de Pestalozzi” (Martínez, 2013, p.145). Por otro lado, consideraba que el contexto tenía una gran influencia sobre el hombre, como consecuencia, él genera una respuesta como adaptación natural. De allí surgen las nociones de forma, tamaño y número, que corresponden a la naturaleza de las cosas mismas (Vilchis, 2012). Si comparamos los ideales de Froebel con los del aprendizaje cooperativo, sucede algo similar que con los de Pestalozzi. Sus ideas son totalmente compatibles con el trabajo cooperativo, pero no se especifica en ellas que los estudiantes debieran participar y aprender juntos, en grupos. Sin embargo, es importante aplicar el criterio de “empatía histórica” para poder comprender que estos gigantes de la pedagogía eran pioneros en el campo de las ciencias de la educación. Sus logros dieron pie a la construcción de nuevos paradigmas psicopedagógicos y fomentaron el desarrollo de un sin número de estrategias didácticas enmarcados en diferen-

tes modelos. Entre los cuales se puede incluir el trabajo cooperativo.

La Escuela Normal de Paraná y la introducción del positivismo

Otro ideal pedagógico importante que se introdujo en nuestro país a finales del siglo XIX fue el positivismo. Adriana Puiggrós (2003) explica que la Escuela Normal de Paraná fue la cuna de los normalistas en Argentina y que con ellos, principalmente con Pedro Scalabrini como director de estudios, penetró fuertemente el positivismo pedagógico en el país.

Sin perder de vista el propósito de este estudio, analizaremos este modelo el cual tiene a Auguste Comte como uno de sus precursores más relevantes. Los principios de esta doctrina filosófica están basados en el empirismo metodológico.

La filosofía positiva es la historia real del espíritu humano, verdadera historia de la evolución natural del hombre expresada en la “ley de los tres estadios”, teológico, metafísico y positivo, que marca el progreso de la conciencia humana desde un pensamiento mítico inicial hasta el racionalismo moderno capaz de ordenar, conocer y dominar a la naturaleza a partir de la formalización matemática y la contrastación empírica instrumental. (Conti, 2011, p.272)

Este pensamiento se caracteriza por exhibir la precisión, rigor y control de la ciencia empírica frente al enfoque metafísico filosófico medieval basado en un razonamiento enteramente especulativo. Comte sostiene que la ciencia moderna debe apartarse del razonamiento especulativo pre moderno y que expresiones tales como el amor, odio y vergüenza deben ser desacreditados por su incapacidad de aportar conocimiento demostrable empíricamente; en consecuencia, no existen para la ciencia (González y Hernández, 2014)

En base a lo expuesto sobre el positivismo, observamos que no se relaciona con el trabajo cooperativo. La tarea de colaboración da prioridad al trabajo en conjunto, con una fuerte presencia de los sentimientos y una forma de trabajo flexible sin

un control excesivo. Es un tipo de aprendizaje que pone como protagonista al estudiante como ser integral con todas sus facultades, competencias y emociones en juego.

Ley 1420 de “educación común”

En los últimos años del siglo XIX, se sanciona la famosa ley 1420 (1884) que estableció una educación primaria obligatoria, gratuita y gradual en nuestro país. Este principio es un hito de la educación latinoamericana, sin embargo, en cuanto a la cooperación, no se hace mención alguna. Lo que sí es importante remarcar es que esta ley abrió las puertas para el avance de nuevas pedagogías.

Gracias a esta reglamentación, en 1884 comienza la creación de jardines de infantes anexados a la Escuela Normal de Paraná. El método froebeliano no será el único que se implemente tempranamente ya que las salas experimentales serán campo propicio para iniciar el Método Montessori y los juegos educativos de Decroly (Sarlé, 2016).

Conclusión

A lo largo de esta investigación podemos apreciar que existen atisbos de aprendizaje cooperativo en la historia de la educación argentina. Se presentan modelos que claramente plantean actividades e ideales cercanos al tema de nuestro estudio y que sentaron las

bases para construir el concepto actual que se tiene de este tipo de aprendizaje.

Nuestra investigación realizó una identificación detallada de los componentes cooperativos presentes en las bases de la educación argentina que arrojan luz sobre nuestros modelos actuales de política educativa. De esta manera se sientan bases académicas para un estudio en profundidad del tema.

Otro punto que rescatamos en esta comunicación, es el aporte de aquellos maestros que trabajaron arduamente por mejorar nuestra educación y transformarla sin medir las consecuencias y sacrificios que esto les demandaría. Si bien, en estas primeras etapas históricas de nuestro país hubo poco de lo que entendemos por “modelo cooperativo” dentro de las metodologías de enseñanza que se estaban aplicando. Es importante su trabajo porque, muchas veces se enfrentaron solos al sistema y a los paradigmas predominantes de sus épocas transformándose en arquetipos inspiradores para las nuevas generaciones de pedagogos. Nos llaman la atención para seguir adelante sin claudicar en pos de un ideal de trabajo cooperativo que transforme y vaya mejorando poco a poco la educación de nuestro país.

Nuestra investigación concluye en las puertas del Siglo XX, luego de la sanción de la Ley 1420 que brindó la posibilidad de reglamentar los procesos educativos permitiendo el desarrollo de una gran variedad de movimientos pedagógicos en nuestro país, desde los niveles educativos más básicos hasta los más elevados. Poco a poco, el aprendizaje se fue volviendo menos individualista y más colaborativo, sin embargo, las bases de este método las podemos encontrar en estos precursores de la educación argentina.

En los últimos años del siglo XIX y en los albores del siglo XX las ideas escolanovistas empezarán a tomar forma en la educación argentina. Paralelamente, con las migraciones provenientes mayormente de los países más pobres de Europa, comenzarán a gestarse ideales socialistas y anar-

un control excesivo. Es un tipo de aprendizaje que pone como protagonista al estudiante como ser integral con todas sus facultades, competencias y emociones en juego.

Ley 1420 de “educación común”

En los últimos años del siglo XIX, se sanciona la famosa ley 1420 (1884) que estableció una educación primaria obligatoria, gratuita y gradual en nuestro país. Este principio es un hito de la educación latinoamericana, sin embargo, en cuanto a la cooperación, no se hace mención alguna. Lo que sí es importante remarcar es que esta ley abrió las puertas para el avance de nuevas pedagogías.

Gracias a esta reglamentación, en 1884 comienza la creación de jardines de infantes anexados a la Escuela Normal de Paraná. El método froebeliano no será el único que se implemente tempranamente ya que las salas experimentales serán campo propicio para iniciar el Método Montessori y los juegos educativos de Decroly (Sarlé, 2016).

Conclusión

A lo largo de esta investigación podemos apreciar que existen atisbos de aprendizaje cooperativo en la historia de la educación argentina. Se presentan modelos que claramente plantean actividades e ideales cercanos al tema de nuestro estudio y que sentaron las

bases para construir el concepto actual que se tiene de este tipo de aprendizaje.

Nuestra investigación realizó una identificación detallada de los componentes cooperativos presentes en las bases de la educación argentina que arrojan luz sobre nuestros modelos actuales de política educativa. De esta manera se sientan bases académicas para un estudio en profundidad del tema.

Otro punto que rescatamos en esta comunicación, es el aporte de aquellos maestros que trabajaron arduamente por mejorar nuestra educación y transformarla sin medir las consecuencias y sacrificios que esto les demandaría. Si bien, en estas primeras etapas históricas de nuestro país hubo poco de lo que entendemos por “modelo cooperativo” dentro de las metodologías de enseñanza que se estaban aplicando. Es importante su trabajo porque, muchas veces se enfrentaron solos al sistema y a los paradigmas predominantes de sus épocas transformándose en arquetipos inspiradores para las nuevas generaciones de pedagogos. Nos llaman la atención para seguir adelante sin claudicar en pos de un ideal de trabajo cooperativo que transforme y vaya mejorando poco a poco la educación de nuestro país.

Nuestra investigación concluye en las puertas del Siglo XX, luego de la sanción de la Ley 1420 que brindó la posibilidad de reglamentar los procesos educativos permitiendo el desarrollo de una gran variedad de movimientos pedagógicos en nuestro país, desde los niveles educativos más básicos hasta los más elevados. Poco a poco, el aprendizaje se fue volviendo menos individualista y más colaborativo, sin embargo, las bases de este método las podemos encontrar en estos precursores de la educación argentina.

En los últimos años del siglo XIX y en los albores del siglo XX las ideas escolanovistas empezarán a tomar forma en la educación argentina. Paralelamente, con las migraciones provenientes mayormente de los países más pobres de Europa, comenzarán a gestarse ideales socialistas y anar-

quistas en nuestro país, estableciendo alternativas a la educación oficial del momento (Expósito, 2018). Nuevos pedagogos y maestros como Carlos Vergara, Rosario Vera Peñalosa, Julio Barcos, Leonilda Barrancos, Florencia Fossatti, Clotilde Guillen de Rezzano, entre otros, dejarán su huella en la educación de las próximas décadas y sumarán matices a lo ya establecido, preparando un terreno más fértil para que las prácticas cooperativas expandan sus raíces (Puiggrós 2003).

La riqueza histórica de la educación en nuestro país permite analizar el proceso y evolución del trabajo cooperativo dentro del Sistema Educativo. Nuestro aporte sienta las bases para futuras investigaciones sobre el tema y posibilita un recorrido detallado de la temática desde la colonización hasta la sanción de la primera ley de educación orgánica del país.

Referencias Bibliográficas:

Álvarez, B. (2014). Las misiones de los padres jesuitas en Latinoamérica (1606-1767). *La Razón Histórica*, 27, 146-185. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6333635&orden=0&info=link>

Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina: una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Armstrong, T. (2000). *Las inteligen-*

cias múltiples en el aula. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 15(161). Disponible en: <https://www.ii-sue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2018-161-181-194>

Bonetti, O. y Felice, S. (2012). El legado educativo de Manuel Belgrano (1770-1820). *Diálogos Pedagógicos*. 10(20), 167-169. Disponible en: <http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/index.php/dialogos/article/download/571/11>

Cañabate, D., Del Carmen, L., y Gómez, I. (2010). Validación de los criterios de Johnson y Johnson (1992) como indicadores de evaluación de actitudes cooperativas. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 205-222. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3347417&orden=275820&info=link>.

Castelló, A. y Cano, M. (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 14(3), 23-35. Disponible en: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=217022109002>

Conti, A. (2011). El Positivismo en Argentina y su proyección en Latinoamérica. *VERTEX Revista Argentina de psiquiatría*, XXII(98), 271 - 280. Disponible en: <http://www.polemos.com.ar/docs/vertex/vertex98.pdf#page=32>

Delors, J. (1996.) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Echeverría E. (2003). *El dogma socialista a la juventud argentina (1837)*. Argentina: Biblioteca Virtual Universal 2003. Disponible en:

<https://www.biblioteca.org.ar/libros/1238.pdf>

Echeverría, E. (2015). Manual de Enseñanza Moral para las escuelas primarias del Estado Oriental (1846). Academia. Revista sobre enseñanza del derecho, 13(25), 237-286. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5260498.pdf>

Escoiquiz, J. (1842). Tratado de las obligaciones del hombre. Granada: imprenta y librería de Sanz.

Expósito, C. D. (2018). De la reflexión ideológica a la realidad pedagógica. Apuntes Universitarios, 8(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.17162/au.v8i2.192>

González, A. y Hernández, A. (2014). Positivismo, Dialéctica materialista y Fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 14(3),1-20. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048021>

Gvirtz, S., Abregú, V. y Grinberg, M. (2009). La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Heiland, H. (1999). Friedrich Froebel (1872-1852). Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, XXIII(3-4), 501-519. Disponible en: <http://d->

mz-ibe2-vm.unesco.org/sites/default/files/froebels.pdf

Izaquita, C. (2013). La Prevalencia del Pestalozzi en el Siglo XXI. Revista Humanismo y Sociedad,1, 49-58. Disponible en: <http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/article/view/6/18>

Jáuregui, R. (2003). El método de Lancaster. Revista Educere, 7(22), 225-228. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602213>

Johnson, D. y Johnson R. (1999). Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique S. A.

Kuhn, T. S. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de Cultura Económica.

León, B., Polo, M., Gozalo, M., y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. Anales de Psicología, 32(1), 80-88. Disponible en: http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v32n1/psicologia_evolutiva3.pdf

Ley N° 1420, de Educación Común, RN 1882/84, p. 782. Buenos Aires, 26 de junio de 1884.

Martín, A. (2016). El método de enseñanza mutua de Joseph Lancaster. Ferrol, Coruña: Universidad Internacional de la Rioja. Disponible en: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/1123456789/3577/MARTIN%20GARCIA%2c%20ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, M. (2013). La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939). Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, departamento de teoría e historia de la

educación. España. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/30144/1/TE-SIS%20formato%20digital.pdf>

Narodowski, M. (1994). La expansión lancasteriana en Iberoamérica: el caso de Buenos Aires. Anuario de IEHS, 9, 255-277. Disponible en: <http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/1994/La%20expansi%C3%B3n%20lancasteriana%20en%20Iberoam%C3%A9rica.pdf>

Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Editorial Galerna.
Querrien, A. (1979). Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Madrid: Editorial La piqueta.

Ratio Studiorum Oficial 1599. (1616). Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta. Antverpiae apud Joan. Meursium, 1635, en 8°. (Traductor: Amigó G. SJ.; Revisor: Álvarez, D. SJ. y del Rey Fajardo, J. SJ.). Roma.

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es>

Roitenburd, S. (2009). Sarmiento: entre Juana Manso y las maestras de los EEUU. Recuperando mensajes olvidados. Antítesis, 2(3), 39-66. Disponible en: <http://www.uel.br/seer/index.php/antiteses/article/view/2160/2185>

view/2160/2185

Sarlé, P. (2016). Lo importante es jugar...: como entra el juego en la escuela. Rosario: Homo sapiens ediciones.

Solari, M. (1991). Historia de la educación argentina. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Trueba, S. (2017). La buena enseñanza en los comienzos de la Educación Física argentina. Entramados: educación y sociedad, (4), 135-145. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1949>

Velázquez, C., Fraile, A., y López V. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Movimiento, 20(1), 239-259. Disponible en: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=115329361012>

Vergara, J. (2007) El humanismo pedagógico en los colegios jesuíticos del siglo XVI. Studia Philologica Valentina. 10(7), 171-200. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2865426.pdf>

Vilchis, M. (2012). Federico Froebel y el surgimiento del jardín de niños durante el Porfiriato. México: Unidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Notas:

1. Profesor de Educación Física egresado del Instituto de Educación Física Dr. Jorge E. Coll. Se desempeña como docente en el Colegio Don Bosco de la ciudad de Mendoza (Argentina). El presente trabajo se enmarca dentro de la investigación de tesis para optar por el título de Licenciado en Gestión Educativa por la Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
marcefontana21@gmail.com

2. Es Doctor en Educación egresado de la Universi-

dad Nacional de Cuyo. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y Diplomado Universitario en Gestión Educativa por la misma Universidad. Actualmente se desempeña como Investigador del Centro de Investigaciones Cuyo dependiente del CONICET. Es docente de grado y posgrado en áreas afines a la gestión educativa y a la metodología de investigación. expositocd@uncu.edu.ar

3. Texto original: *Decuriones etiam à Praeceptore statuantur, qui memoriter recitantes audiant, scriptaque Praeceptori colligant, & in libello punitis notent, quoties memoria quemque fefellerit, qui scriptionem omiserint, aut duplex exemplum non tulerint, aliaque, si jusserit Praeceptor, observent.* (N.A.)V



LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA: sus supuestos epistemológicos.

Didactic inquiry: its epistemological assumptions

Elda Margarita Monetti (1)

Resumen:

El presente trabajo se centra en la investigación didáctica desde un enfoque cualitativo. Uno de los aspectos relevantes a la hora de realizar un estudio cualitativo se relaciona con la explicitación de sus supuestos epistemológicos, tal como se expone en una amplia bibliografía. Los supuestos epistemológicos conforman uno de los marcos filosóficos que da cuenta de la manera en que el investigador y la comunidad científica a la que pertenece conciben cómo se conoce y qué se puede conocer. Estos supuestos atraviesan la práctica investigativa, por lo que tienen consecuencias sobre ella.

Como en todo estudio cualitativo, en una investigación didáctica el tema selecciona y recorta un sector o aspecto de la realidad que puede ser pensado de diversas maneras. En su enunciación como problema de investigación y sus abordajes posibles se toman un conjunto de decisiones epistemológicas que enmarcan la producción del conocimiento didáctico.

En este artículo nos proponemos explicitar los supuestos epistemológicos de la investigación didáctica, desde un enfoque cualitativo, que sustentan y se entretienen en los conocimientos didácticos, los cuales resultan de las investigaciones que venimos desarrollando durante los últimos años en el campo de la didáctica.

Palabras clave:

epistemología; investigación didáctica; investigación cualitativa; enseñanza

Abstract

This paper focuses on didactic research from a qualitative approach. One of the relevant aspects when conducting a qualitative study relates to the explicitation of its epistemological assumptions, as set out in the literature. Epistemological assumptions make up one of the philosophical frameworks that gives an account of how the researcher and the scientific community to which he belongs conceive of how it is known and what can be known. These assumptions go through the investigative practice, so they have consequences on it.

As in any qualitative study, in a didactic research the topic selects and cuts a sector or aspect of reality that can be thought of in various ways. Its enunciation as a research problem and its possible approaches make a set of epistemological decisions that frame the production of didactic knowledge.

In this article we propose to explain the epistemological assumptions of didactic research, from a qualitative approach, that support and interweave on the teaching knowledge, which result from the research that we have been developing during the last years in the field of didactics.

Key Words:

epistemology; didactic research; qualitative inquiry; teaching

Introducción

El presente trabajo se centra en la investigación didáctica desde un enfoque cualitativo. Uno de los aspectos relevantes a la hora de realizar un estudio cualitativo se relaciona con la explicitación de sus supuestos epistemológicos, tal como se expone en una amplia bibliografía (Creswell, 2007; Vasilachis, 2009; Souto, 2000; Denzin y Lincoln, 2012; Sirvent, 1999). Los supuestos epistemológicos conforman uno de los marcos filosóficos –junto con el ontológico, axiológico, retórico y metodológico– que da cuenta de la manera en que el investigador y la comunidad científica a la que pertenece conciben cómo se conoce y qué se puede conocer. Estos supuestos atraviesan la práctica investigativa, por lo que tienen consecuencias sobre ella.

Así, para el caso de la didáctica, la epistemología estudia el modo en que se genera y se valida el conocimiento didáctico en su calidad de conocimiento científico. Sus planteos giran en torno a preguntas que indagan acerca de: ¿Cómo se construye el conocimiento?, ¿Cuál es la relación sujeto – objeto de conocimiento? ¿Cuáles son los principios que se tienen en cuenta para su validación y construcción?, entre otros aspectos.

Los objetivos de este artículo apuntan a explicitar los supuestos epistemológicos de la investigación didáctica, desde un enfoque cualitativo, que sustentan y se entretienen en los conocimientos didácticos, los cuales resultan de las investigaciones que venimos desarrollan-

do durante los últimos años en el campo de la didáctica (Monetti, 2003, 2014, 2015; Monetti y Prat, 2013, 2017).

Es pertinente aclarar que, aunque la linealidad del lenguaje obliga a presentar los supuestos epistemológicos en un cierto orden, los mismos conforman un entramado en el que se relacionan entre sí, de tal manera que es difícil establecer sus límites en las prácticas.

En primer lugar, se presenta brevemente el campo de la investigación didáctica. A continuación, se abordan los siguientes supuestos epistemológicos:

- la construcción del conocimiento didáctico como una interpretación posible de la enseñanza;
- la comprensión hermenéutica como la vía de acceso y construcción del conocimiento;
- el discurso como el lugar desde donde el sujeto interpreta la realidad que habita;
- la definición de enseñanza como fenómeno complejo;
- el enfoque de la multirreferencialidad teórica como el modo de abordaje de la complejidad;
- la implicación del investigador.

Acerca de la investigación didáctica

En las tradiciones latinoamericana y de Europa central y mediterránea, la didáctica se reconoce como una disciplina (2) que pertenece al campo de las Ciencias de la Educación. Pensar la didáctica como una disciplina (Torres Albero, 1994) implica, entre otros aspectos, la referencia a un cuerpo de conocimientos diferenciado y unas formas de investigar singulares.

La investigación didáctica, como proceso de producción de conocimiento, tiene como objeto de estudio la enseñanza. En los distintos niveles de construcción de este objeto (Achilli, 2000), la didáctica busca comprender el fenómeno de la enseñanza, así como describir, explicar y establecer normas para la acción de enseñar (Camilloni, 2007; Souto, 1993; Davini, 1996; Contreras, 1990; Cols, 2000; Litwin, 1996). Estas diferentes

maneras de definir su objeto se relacionan con la posibilidad de abordar la investigación didáctica desde enfoques cualitativos, cuantitativos o una combinación de ambos. No obstante, consideramos que el conocimiento que se produce acerca de la enseñanza es una interpretación de ese fenómeno, pero no la única posible. Más que la caída en un relativismo, esta afirmación implica aceptar la existencia de múltiples lecturas de un mismo fenómeno y la imposibilidad de alcanzar un conocimiento completo y total del mismo. Veamos con más detalle esta cuestión.

El conocimiento didáctico como una posible interpretación

Aquello que puede ser controlado jamás es totalmente real, lo que es real jamás puede ser rigurosamente controlado.

V. Nabokov, 1996.

Desde el abordaje epistemológico de la investigación cualitativa, una de las cuestiones a definir es qué idea de ciencia atraviesa la construcción del conocimiento didáctico.

En general, cuando el sujeto se enfrenta a fenómenos desconocidos que llaman su atención, intenta explicarlos, comprenderlos y predecirlos. A partir de la modernidad, el conjunto que reúne dichas explicaciones, comprensiones y predicciones inaugura el conocimiento científico. Sin embargo, el significado asignado a la ciencia como una práctica centrada en la producción de conocimientos, aislada de la sociedad, se ha ido modificando a través del tiempo, en especial, en la posmodernidad.

La ciencia moderna surge en un

contexto socio-histórico en el cual se sacraliza la razón (3). En otras palabras, el hombre busca en las teorías científicas la certidumbre que antes había hallado en la religión. El imaginario social moderno entrama las ideas de verdad absoluta y de control de la naturaleza para lograr la felicidad del hombre (Díaz, 1998). El diálogo que se establece entre el hombre y la naturaleza presupone, por un lado, la idea de controlarla y, por otro, la existencia de un mundo sin tiempo, sin memoria y sin historia. Se piensa que la sociedad debe estudiarse conforme a los patrones de la ciencia natural vigente, sin advertir que el modelo social influye a su vez en el estudio de la naturaleza.

La ciencia moderna postula la necesidad de desarrollar teorías científicas que fueran universales, deterministas, objetivas y completas, capaces de explicar el estado de un sistema en cualquier momento pasado, presente y futuro. En este sentido, las leyes de Newton, la relatividad y la física cuántica, entre otras, cumplen con este requisito, ya que al conocer las condiciones iniciales de un fenómeno pueden determinar con exactitud un estado futuro o pasado del mismo (Coleclough y otros, 1996). La dificultad encontrada en algunos campos para alcanzar la predicción se atribuye a la escasa cantidad de información que posee el científico en un momento dado. Asimismo se manifiesta un realismo ingenuo, al pensar que las magnitudes que construye la ciencia se corresponden directamente con lo que observamos en la naturaleza o, como afirma la mecánica cuántica, la responsabilidad de la flecha del tiempo es propia del al observador.

El problema del tiempo es pensado como algo que la ciencia moderna es incapaz de resolver o como un problema de la fenomenología, pero el hombre se olvida que él también pertenece a ese mundo y, por lo tanto, al aceptar la existencia del tiempo como una ilusión, deja afuera la posibilidad de creación, de innovación (Prigogine, 1997; Cerletti, 1998).

En el ámbito de la investigación didáctica, las ideas de la ciencia moderna están presentes al concebir la didáctica como un saber normativo

que busca responder al interrogante instrumental acerca de cómo lograr una enseñanza más efectiva. Esta mirada es propia de los paradigmas de investigación denominados presagio-producto y proceso-producto. En ambos modelos, los estudios sobre la enseñanza se reducen a la indagación de alguno de sus aspectos medibles. En el primer caso, a las características del profesor, cuyas aptitudes incidirían en la eficacia de la enseñanza y, en el segundo a la búsqueda de métodos de enseñanza eficaces (Pérez Gómez, 1989).

En la posmodernidad comienza a pensarse que el científico y el conocimiento científico forman parte y cobran sentido en una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas, que actúan en todas las instancias sociales en una época dada (Díaz, 1998). Lo vivido –la praxis– es el conocimiento en activo de la sociedad que existe en la acción misma del sujeto. Este conocimiento que se tiene por ser miembro de la sociedad está en la base de toda posible ideación y allí se asientan los modelos fácticos para construir el conocimiento científico (Samaja, 1996).

Esta concepción de ciencia como producto de las circunstancias históricas y sociales (4) implica que el conocimiento científico es una interpretación que realiza el investigador, a partir de las ideas de la comunidad científica a la que pertenece y desde su propia biografía. Esto no quiere decir que un problema científico pueda ser resuelto de cualquier forma, sino que su solución debe satisfacer las exigencias y criterios metodológicos que la

comunidad científica especifique (Khun, 1980) (5). A partir de estas formulaciones, las ideas de orden y determinismo en un mundo gobernado por la razón, propias de la modernidad, comienzan a resquebrajarse. Se produce una contraposición con la misma cotidianeidad que Prigogine (1997) denomina el “dilema del determinismo”, por el cual se pretende que todo acontecimiento puede ser predicho y explicado por la ciencia, pero al mismo tiempo se sostiene que el ser humano es libre para elegir y tiene la capacidad de crear. Es el dilema entre pretender que existe un saber objetivo y, al mismo tiempo, sostener el ideal humanista de responsabilidad y libertad.

En esta época cae también la idea que sostiene que el tiempo es una ilusión (Prigogine, 1997) y que, por ende, no hay distinción entre pasado, presente y futuro. La paradoja que gira en torno a la negación del tiempo surge al ver, desde la observación de la cotidianeidad y desde otras ciencias como la biología, la química, la geología o las ciencias sociales, que la flecha del tiempo es necesaria para explicar los fenómenos.

El reconocimiento de la presencia del tiempo y su implicación acerca de la existencia de la irreversibilidad de los fenómenos naturales y sociales, se relaciona con la emergencia de la idea del caos y de la incertidumbre como algo inherente a la naturaleza. Plantear el caos es pensarlo no desde una corriente determinista, en la cual el científico procura destacar el orden oculto que existe en un sistema caótico (pues volvería a la idea determinista que niega), sino desde la idea de que el caos es precursor y socio del orden, no su opuesto. A partir del caos, surgen estructuras organizadas. Esta forma diferente de relacionar el caos y el orden introduce la noción de certidumbre (propia de la ciencia moderna) en desmedro de la de probabilidad.

Asimismo surge una nueva interpretación de la realidad, una forma posible de interpretarla, sin pretender un carácter definitivo, sino otorgándole el lugar de un supuesto o, según los autores, de una hipótesis desde donde pensarla. El hombre no descubre una realidad que ya tiene un orden, sino que él mismo, al interpretarla, le da un senti-

do. Toda actividad científica es, entonces, una reinterpretación de la realidad (Samaja, 1996). No es posible interpretar sin una interpretación previa; se conoce en función de un conocimiento previo. Vuelve aquí la idea de praxis, de lo vivido como telón de fondo desde donde se interpreta la realidad. Incorporar la idea de tiempo en la ciencia no es algo fortuito ni inocuo, antes bien, el uso de las palabras y nociones presenta la realidad a partir de cierta interpretación.

Si pensamos la investigación didáctica desde un enfoque cualitativo, en el marco de las concepciones de la ciencia posmoderna expuestas precedentemente, asumimos que las construcciones teóricas que se reconocen como producto de la investigación son una de las posibles interpretaciones del fenómeno estudiado. Afir-mar esto no implica caer en un relativismo; por el contrario, es advertir la riqueza que ofrecen las múltiples lecturas que se pueden realizar de un mismo fenómeno, y, a la vez, tomar conciencia de que la realidad no se reduce a la mirada del investigador.

En estrecha relación con la idea de que el conocimiento didáctico no constituye un descubrimiento de una realidad que ya tiene existencia propia, sostenemos que el sujeto lo construye desde una historia y una tradición que lo preceden y en las que se halla inmerso. Así, la comprensión hermenéutica deviene la vía de acceso y construcción del conocimiento más coherente, supuesto que se desarrolla a continuación.

La comprensión como forma de conocer.

La comprensión como forma de conocer se encuentra en el centro de la hermenéutica moderna. La hermenéutica surge en la antigüedad y se refiere a la interpretación de los textos a partir de su intención (6) (Ricouer, 2003). Recién en el siglo XIX el problema hermenéutico se convierte en un problema filosófico, con el surgimiento de la hermenéutica moderna centrada en las figuras de Friedrich Schleiermacher y Wilhelm Dilthey (Ricouer, 2003; Lozano Díaz, 2006).

Dilthey plantea la diferenciación entre ciencias del espíritu y de la naturaleza. Mientras que las ciencias naturales tienen como objetivo la explicación y el control de los fenómenos, las ciencias del espíritu hacen referencia a la comprensión. Comprender significa buscar significados y sentidos, es pasar de la búsqueda de la sola causalidad a tomar en cuenta las finalidades de las acciones de los sujetos que se investigan (Ardoino, 1993, p. 8).

A diferencia de la pretensión objetivista que niega la influencia del sujeto en las decisiones y conclusiones relacionadas con la investigación científica, hacer referencia a la comprensión es considerar lo interno del sujeto, la subjetividad, los sentidos y significados que los sujetos construyen e intercambian y los que el sujeto que investiga también posee. Así lo plantea Morin (1998):

La comprensión era relegada a la afectividad por subjetiva. Podemos introducirla ahora, por subjetiva, en la inteligibilidad. La comprensión es justamente el conocimiento por proyección/ identificación que hace que un ser – sujeto sea inteligible para otro ser – sujeto (p. 343).

Gadamer (1977, 2002) y Ricouer (2000), retomando conceptos de Heidegger, son quienes continúan la tradición hermenéutica. Para estos filósofos, comprender alude a buscar significados y sentidos de la realidad que el hombre habita. Esta se concibe como un mundo simbólico, cuyo conocimiento se construye desde una tradición de la que el sujeto forma parte. Es pasar de la búsqueda de “la sola causalidad” a tomar en

cuenta las finalidades de las acciones de los sujetos situados. La mediación entre hombre y mundo, aquella que –aunque nunca perfecta– permite la comprensión de la realidad “dada” es la interpretación. Los seres humanos viven en un tiempo histórico, en una tradición común y en una historia que los preceden. Cuando están comprendiendo, encuentran un sentido y se produce lo que Gadamer (1977) denomina “fusión de horizontes” (p. 375), es decir, el sujeto forma parte de lo que está comprendiendo y, al mismo tiempo, se comprende a sí mismo y encuentra el sentido a esa realidad que busca comprender (Lozano Díaz, 2006). El sentido no está en la realidad en sí, ni está dado, sino que se va conformando a partir de las diferentes interpretaciones que hace el sujeto situado en una tradición. La interpretación no se da en el vacío, sino que en ella se proyecta la historia, la formación, los conocimientos previos de la propia situación existencial del sujeto. De este modo, aquello que se debe comprender es ya de algún modo comprendido, dando a la comprensión su movimiento circular. Se reconoce que “la realidad ‘dada’ es inseparable de la interpretación” (Gadamer, 2002, p. 327).

A este movimiento, que Gadamer retoma de Heidegger, se lo denomina círculo hermenéutico y así lo define Gadamer (1977):

El círculo no es, pues, de naturaleza formal; no es subjetivo ni objetivo, sino que describe la comprensión como la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete. La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad sino que se

determina desde la comunidad que nos une con la tradición. Pero en nuestra relación con la tradición, esta comunidad está sometida a un proceso de continua formación. No es simplemente un presupuesto bajo el que nos encontramos siempre, sino que nosotros mismos la instauramos en cuanto que comprendemos, participamos del acontecer de la tradición y continuamos determinándolo así desde nosotros mismos (p. 362).

En este contexto, la división entre la comprensión y la explicación como formas de conocer propias de las ciencias del espíritu y las ciencias naturales, propuestas por Dilthey, hoy se diluye. En el descubrimiento científico de las ciencias naturales y en el trabajo en laboratorio también se lleva a cabo un acto de comprensión. Gadamer (2002) afirma:

¿Hay una realidad que permita buscar con seguridad el conocimiento de lo general, de la ley, de la regla, y que encuentre ahí su cumplimiento? ¿No es la propia realidad el resultado de una interpretación? La interpretación es lo que ofrece la mediación nunca perfecta entre hombre y mundo, y en este sentido la única inmediatez y el único dato real es que comprendemos algo como “algo”. [...] La fundamentación del conocimiento no puede evitar en el ámbito de las ciencias naturales la consecuencia hermenéutica de que la realidad “dada” es inseparable de la interpretación (p. 327).

En este mismo sentido Ricoeur (2000) afirma que la comprensión es la operación de primer grado que permite la explicación:

La explicación no tiene un carácter primario sino secundario respecto a la comprensión. La explicación, entendida como una combinatoria de signos y, por consiguiente, como una semiótica, se construye en base a una comprensión de primer grado que descansa en el discurso como acto indivisible y capaz de innovación (p.198).

Cuando el sujeto comprende halla un sentido a los fenómenos que lo rodean y está, al mismo tiempo, comprendiéndose a sí mismo. En este proceso, el sujeto que conoce, más que estar ausente, se incorpora y reconoce su subjetividad mientras conoce. Así, si llevamos estas conceptualizaciones al campo de la investigación científica, podemos afirmar, en primer lugar, que, a diferencia de la corriente objetivista que preten-

de controlar la influencia del sujeto en el conocimiento que se construye mediante la investigación, se sostiene que el sujeto forma parte del conocimiento y que, a partir de su inclusión, el conocimiento se hace posible.

En segundo lugar, si al comprender –como hemos apuntado–, el hombre construye los significados del mundo simbólico que los sujetos habitan y, en el mismo proceso, se conoce y reconoce a sí mismo, debemos analizar y estar vigilantes a la tensión existente entre el estar involucrados en la situación a estudiar y el ser, simultáneamente, observadores externos. Es en este punto donde el análisis de la implicación del investigador se hace necesario, tal como veremos más adelante.

El lugar relevante que ocupa el lenguaje en la hermenéutica obliga a su consideración. El siguiente apartado tiene este propósito.

Sujeto y discurso

El mundo no habla. Sólo nosotros lo hacemos. El mundo, una vez que nos hemos ajustado al programa de un lenguaje, puede hacer que sostengamos determinadas creencias. Pero no puede proponernos un lenguaje para que nosotros lo hablemos. Sólo otros seres humanos pueden hacerlo.

Rorty, 1991.

Desde hace varias décadas, en la filosofía y las ciencias sociales, comienza una preocupación por el estudio del lenguaje que se tradujo en la expresión giro lingüístico. Según esta perspectiva, el lenguaje ya no es más un medio, un instrumento aséptico que se encuentra entre el hombre y la realidad que

nombramos, sino que es un elemento capaz de crear tanto al sujeto como la realidad.

Desde la hermenéutica, la comprensión y el lenguaje no son solamente herramientas que el sujeto utiliza, sino que constituyen el mundo y a sí mismo. Gadamer (2002) plantea que “el proceso mismo de comprensión es un hecho lingüístico incluso cuando se dirige a algo extralingüístico” (p. 181), ya que el mundo en que habita el hombre es lingüístico. Esto significa que la comprensión, como asignación de sentido, solamente es posible cuando el mundo se hace presente en la conciencia a través del lenguaje.

La experiencia del mundo se construye en el lenguaje (Ricouer, 2000; Gadamer, 2002). Este sirve para comunicar los resultados y como medio de intercambio, pero también es portador de valores, conocimientos, ideología, formas de ver y percibir el mundo desde donde la comprensión es viable.

El giro lingüístico fue reemplazado por una nueva noción: giro discursivo (Van Dijk, 2003). Aquí el discurso se presenta como la forma de designar un cierto modo de percepción del lenguaje, el cual es una actividad de los sujetos inscriptos en contextos determinados (Maingueneau, 1996). Considerar el contexto implica tener en cuenta, además del enunciado en sí, las categorías de hablante y oyente, la acción que ellos realizan al producir o escuchar el enunciado, el sistema lingüístico que utilizan o conocen, así como lo que conocen respecto del acto de habla, lo que persiguen y proyectan, sus actitudes frente a las relaciones sociales entre los roles y los sistemas de normas, las obligaciones y costumbres sociales, entre otras. El conjunto de todos estos elementos determina la estructura e interpretación del enunciado (Van Dijk, 1998).

La idea de discurso se relaciona con la de sujeto. En las prácticas sociales hay prácticas discursivas y es en estas prácticas en las que el sujeto se conforma como tal. El sujeto se constituye por y a partir del saber producido en las prácticas discursivas, de las verdades aceptadas en un momento dado (Foucault, 1970). Al reunirse con alguna finalidad, en un determinado lugar y

momento, cada grupo humano comparte un discurso. Al cambiar de roles o de institución, también cambia el discurso, esto es, sigue ciertas reglas discursivas y no otras. Así, Foucault (1970) afirma:

Una práctica discursiva [es] un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que ha definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (p. 198).

Estas reglas son las que dan lugar a la actualización de los elementos que conforman los discursos en cada tiempo histórico. Hablar de reglas es sinónimo de hablar de las condiciones de existencia de dichos elementos, así como de la modificación, coexistencia, conservación y desaparición de los mismos (Foucault, 1970).

El sostener como supuesto epistemológico que el discurso es el lugar desde donde el sujeto se construye y comprende la realidad que habita, se revela en diversos aspectos de la investigación didáctica. En primer lugar, las prácticas discursivas de los sujetos que participan de la enseñanza se constituyen en fenómenos a investigar a fin de lograr la comprensión del fenómeno. En segundo lugar, focalizar dichas prácticas es pensar que, por ejemplo, docentes y alumnos, como sujetos que construyen discursos, sólo tienen un dominio parcial sobre la palabra, no hay un control total de su discurso del cual no son dueños, ya que es hablado por “los otros”. En tercer lugar, el análisis del discurso es una herramienta metodológica necesaria ya que conocer la configuración retórica, semiótica, léxico

gramatical y argumentativa de los discursos didácticos permite comprender las prácticas de la enseñanza que se realizan.

Complejidad y multirreferencialidad

A diferencia de los modelos mecánicos que separan cada área en un compartimento estanco, los abordajes de la complejidad contemporáneos tienen como punto de partida las conexiones, retroalimentaciones, sinergias y modulaciones que son propias de cualquier situación vital.

D. Najmanovich, 2016.

A partir del postulado hermenéutico según el cual la comprensión es la vía de acceso al conocimiento de la realidad, cabe preguntarse acerca de cómo concebir y conocer esa realidad.

La construcción del conocimiento mediante la comprensión, la inclusión del sujeto que conoce, el reconocimiento del lugar del contexto al conocer, el cuestionamiento a la objetividad absoluta y el lugar que ocupan los discursos constituyen algunas de las nociones comunes postuladas por la hermenéutica.

En relación directa con la idea de la realidad como algo que el hombre no controla ni domina, donde existe la evolución, el cambio y la incertidumbre junto con la certeza y el orden, se presenta la idea de complejidad. Lo complejo alude a lo heterogéneo; significa entretejido, entrelazado. Se opone a las nociones de simplicidad y de complicado. Lo complicado involucra pensar que las partes componen un todo y que pueden simplificarse para analizarlo, mientras que la complejidad justamente alude a lo “enmarañado” a lo “irreductible”, a lo no simplificable. Asimismo existe una relación entre complejo y perplejo, ya que comparten la misma raíz. Perplejo significa embrollado, embelesado, sinuoso. De este término deriva perplejidad que significa irresolución, duda, confusión. La relación entre perplejidad y complejidad se evidencia en que una aproximación irreflexiva a la complejidad sitúa al individuo en un estado de irresolución, duda y confusión (Morin, 2008).

Así define este autor la complejidad:

La complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados; presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (p. 32). La aparición de esta noción en las ciencias lleva a reconsiderar la dinámica del conocimiento, dado que la complejidad implica pensar la realidad desde componentes y relaciones múltiples, buscando la religazón entre los compartimentos disciplinares que el pensamiento moderno ha separado. Existe el caos y el orden, la certidumbre y la incertidumbre (Morin, 2001). Hay una idea de conjunto, de totalidad no analizable que tiene carácter hologramático y dialógico.

La epistemología de la complejidad replantea el modo de comprender la realidad y de conocerla propuesto por la epistemología clásica. En este sentido, Morin (2007a) propone “un conjunto de principios método-lógicos que configuran una guía para un pensar complejo” (p. 28) ligados entre sí, de manera tal que es imposible pensar uno sin los otros (7).

El principio dialógico –uno de los que conforma el conjunto propuesto– permite pensar la posibilidad de la coexistencia de lógicas que se complementan y se excluyen. Se opone al principio aristotélico del tercero excluido, planteado por la ciencia clásica, que sostiene que A no puede ser A y No-A. La dialógica permite superar este postulado, ya que admite que se puede ser una cosa y otra

cosa al mismo tiempo (Morin, 2007b). Es decir, Morin sostiene que se puede mantener la dualidad en el seno de la unidad. “Se puede definir como la asociación compleja (complementaria / concurrente / antagonista) de instancias, necesarias conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado” (Morin, 1988, p. 109). Este principio habilita al sujeto a pensar en un mismo espacio la dialógica entre individuo y sociedad, orden y desorden, sujeto-objeto.

La complejidad requiere de principios lógicos distintos a la causalidad lineal, aunque esta no queda excluida. Así, es posible que un efecto no obedezca a la causa, que pueda retroactuar sobre ella y que sin dejar de ser efecto se vuelva causa de su causa. Desde la interpretación de la realidad como compleja, son estas ideas, entre otras, las que permiten comprender la multiplicidad presente en la complejidad. Referirse a la causalidad compleja implica pensar en distintas posibilidades: las mismas causas pueden conducir a efectos diferentes o divergentes; los mismos efectos pueden ser producidos por causas diferentes; pequeñas causas pueden acarrear efectos muy grandes y, a la inversa, grandes causas pueden desencadenar efectos muy pequeños; algunas causas son seguidas de efectos contrarios, los efectos de las causas antagonistas son inciertos. La causalidad compleja no es lineal, sino circular e interrelacional (Morin, 1997). No es determinista o probabilista, ya que crea lo improbable. Abarca un conjunto de causalidades de distinto origen y carácter: “determinismos, generatividad, finalidad, circularidad retroactiva, etc...” (Morin, 1997, p. 308). Además, Morin (1997) afirma que “la causa ha perdido su omnipotencia, el efecto su omnidependencia. Están relativizados el uno por y en el otro, se transforman el uno en el otro” (p. 308). Otro principio de inteligibilidad del pensamiento complejo es el de la recursividad organizacional. Un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. Un ejemplo sobre este principio es el del lenguaje como creado por el sujeto y, simultáneamente,

neamente, creador del sujeto. El autor señala:

Este principio rompe con la causalidad lineal y va más allá de ella, en el sentido de que “un proceso recursivo es aquel cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso” (Morin, Ciruana y Motta, 2002, p. 29).

Otro principio es el hologramático. Al igual que en un holograma donde cada parte contiene casi la totalidad de la información que la figura representa, el principio enuncia que la parte está en el todo, así como el todo está en la parte. Así, por ejemplo, cada sujeto, en tanto individuo, lleva en sí mismo la presencia de la sociedad de la que forma parte por medio del lenguaje y la cultura entre otros aspectos (Morin, Ciruana y Motta, 2002, p. 29).

En oposición a la reducción y simplificación de la ciencia clásica, la complejidad requiere que se traten de comprender las relaciones entre el todo y las partes. El conocimiento de las partes en forma separada del todo no basta, de la misma forma que el conocimiento del todo como todo tampoco, si se ignoran sus partes. Es necesario realizar un ir y venir en bucle para reunir el conocimiento del todo y el de las partes. De esta manera, el principio de reducción es sustituido por un principio que sostiene la relación de implicación mutua todo-partes.

Pensar la realidad desde las hipótesis de la complejidad plantea la necesidad de reconocer la presencia del sujeto que “busca, conoce y piensa” (Morin, Ciruana y Motta, 2002, p. 32), un mundo que habita. Desde este posicionamiento, cono-

cer la realidad es construirla desde un sujeto. Al respecto, Morin, Ciruana y Motta (2002) afirman:

Construcción, que por cierto, es siempre incierta, porque el sujeto está dentro de la realidad que trata de conocer. No existe el punto de vista absoluto de observación ni el metasistema absoluto. Existe la objetividad, ahora bien, la objetividad absoluta, igual que la verdad absoluta son engaños (p. 32).

La aproximación a la complejidad requiere una forma de inteligibilidad holística, global, no lineal que Ardoino (1993, 2011) concibe desde la multirreferencialidad teórica. Es decir, se trata de un abordaje del objeto de investigación desde miradas plurales correspondientes a distintos sistemas de referencia teóricos, que se conservan irreductibles unos a otros. El enfoque multirreferencial alude a la posibilidad de conocer la realidad como compleja desde distintas perspectivas teóricas. Son miradas diferentes, con lenguajes propios, que se articulan con el fin de comprender el fenómeno complejo, pero que no se subsument unas a otras. Así lo plantea Ardoino (1993): *La realidad, la situación, el fenómeno complejo serán objetivados, mirados, escuchados, entendidos, descritos en función de enfoques y de sistemas de referencias diferentes, aceptados como definitivamente irreductibles unos a otros, y necesariamente traducidos por lenguajes distintos, que suponen entonces que se requiere para tal trabajo la capacidad de ser políglota (p. 196-197).*

Desde una postura analítica clásica, el análisis del fenómeno o la realidad se sustenta en la hipótesis de la reducción de lo complejo a lo elemental y, en consecuencia, de lo heterogéneo a lo homogéneo. Se supone que el objeto de conocimiento es susceptible de transparencia, es decir, de la posibilidad de “estar abrazado por la mirada, concebido, totalmente descrito, definido o inspeccionado” (Ardoino, 1991, p. 176) para después ser descompuesto y reconstruido idéntico. En este proceso, el trabajo de análisis tiene el significado cartesiano que implica la descomposición, la búsqueda de elementos más simples que permitirían la explicación del todo. El objeto es así “totalmente construible-deconstruible-reconstruible” (Ardoino, 1991, p. 176).

Por el contrario, desde la perspectiva de la complejidad y la multireferencialidad teórica, el trabajo de análisis se realiza desde la articulación de perspectivas y dimensiones múltiples: institucional, organizacional, grupal, de las interacciones, individual, entre otras. Articular las perspectivas no significa buscar la comprensión homogeneizadora de una totalidad en forma armónica, sino respetar la heterogeneidad del fenómeno y sus contradicciones sin reducir, fusionar ni integrar las miradas desde las cuales se aborda al objeto. Se trata de mantener la heterogeneidad en el objeto y en las lecturas plurales que permiten la comprensión de la realidad en su multiplicidad, en sus interacciones y ligazones sin perder de vista el conjunto, vigilando la tendencia a homogeneizar el conocimiento.

La implicación

No hay manera de ver algo fuera de perspectiva (salvo el ojo de Dios, que ve desde ningún sitio, lo que no es mi caso, pese a mi nombre) y cualquier perspectiva está condicionada tanto por el lugar desde el que se mira, como incluso por el camino que a uno le ha llevado a mirar desde ese sitio.

E. Lizcano, 2009.

Cuando se realiza una investigación, el sujeto que es observador e investigador no puede separarse totalmente del sujeto que observa e investiga. Así, el investigador es un sujeto que se compromete e implica en la situación y en el conocimiento que produce.

La implicación justamente da cuenta de este fenómeno. Significa estar “envuelto”, “comprometido” en una situación (Ardoino, 1997, p. 2). Hacer referencia a compromiso es pensar que es imposible no estar implicado. Todo lo que se observa está mediado por lo que el sujeto es. La mirada de los fenómenos está condicionada por su postura frente a la vida. De aquí proviene el compromiso en la situación que se observa, que se analiza, que se investiga y la imposibilidad de no implicación. Hay una relación intersubjetiva y no objetiva. Hablar de intersubjetividad es tener en cuenta que los otros tienen la capacidad de “negatividad” (8), es decir, de responder con sus propias contraestrategias a las estrategias que pesan sobre ellos. En cambio, si se hace referencia a la relación sujeto objeto, se supone que la relación es estable, que no cambia.

La implicación se da en distintos niveles. Según Ardoino (1997), estos son el libidinal, el social y el institucional, mientras que Barbier (1977) postula una implicación psicoafectiva, histórico-existencial y estructuro-profesional. En ambos autores se presenta la implicación en un primer nivel referida a la estructura psicológica que todo ser humano posee y de la cual no se puede evadir al relacionarse con los otros, en nuestro caso al investigar un fenómeno social. Aquí se reconoce la presencia de lo inconsciente como factor que actúa en la comprensión de la situación por parte del investigador. A su vez, se está en presencia de otro sujeto o grupo que también es portador de proyectos, inscripto en un tiempo y en la historia, capaz de ejercer su negatividad. Al enfocar el nivel social e institucional o histórico-existencial y estructuro-profesional, se reconoce que el investigador es un ser social y, en cuanto tal, está socializado para una cultura determinada y una clase social específica cuyos valores y normas lo condicionan a que vea la realidad desde esa óptica y no desde otra. Sus esquemas de pensamiento y percepción están ligados a la socialización

dentro de su clase social de origen. Más aún, su actividad profesional también actúa como filtro que le permite registrar unas cosas y no otras. Al mismo tiempo, el objeto de la investigación es otro sujeto inmerso en una situación que como investigadores compartimos, que nos afecta y a la que afectamos y a la que ambos “ponemos en discurso”.

Planteada así la implicación parecería que la investigación y más exactamente la objetividad en la investigación es una utopía inalcanzable y vana. Sin embargo, la riqueza de la implicación como herramienta teórica reside justamente en la posibilidad de conocer los límites, de pensar estas diferencias, de estar alerta a los filtros que impone la historia individual y social del sujeto que investiga y utilizarlo como un dato más a analizar. El desafío no es ocultar este compromiso, sino de develarlo para analizarlo como otro componente más de la complejidad de la cual el investigador no es ajeno. En nuestras investigaciones, la noción de implicación del investigador subyace a las decisiones que fuimos tomando a lo largo de los estudios. En principio, optamos por registrar nuestras impresiones a lo largo de toda la investigación y tomarlas como un dato a analizar. El análisis de la implicación posibilita encontrar nuevas comprensiones acerca del objeto de investigación a través de la comprensión del investigador.

Conclusión

Una buena investigación cualitativa, dice Creswell (2007), es aquella en la que los supuestos filosóficos sobre los que se asienta se hacen explícitos. El investigador enfoca la realidad dependiendo de sus supuestos, los cuales legitiman el abordaje que realiza de sus estudios. Así, estos supuestos, que como tales constituyen el punto de partida establecido de toda investigación cualitativa, van a determinar de alguna manera el diseño, guiar las acciones del investigador y emerger en los resultados obtenidos. Es decir que no solamente enmarcan la investigación y justifican las decisiones metodológicas, sino que devienen texto en las construcciones teóricas que se producen en la investigación. En este sentido, otorgan inteligibilidad (9) al proceso y producto investigativo.

Dar visibilidad a los supuestos epistemológicos de la investigación didáctica posibilita revisar y mantener una vigilancia sobre los propios procesos de construcción de conocimientos. Los supuestos explicitados durante el desarrollo de nuestras investigaciones nos permitieron formular la hipótesis de la complejidad de la enseñanza y, por ello, aceptar la presencia del azar, la indeterminación, la singularidad y lo distinto, coexistiendo con la regularidad y el orden como componentes del fenómeno a estudiar. Asimismo es posible pensar el objeto desde las relaciones recursivas (principio de recursividad); de implicación mutua todo-partes (principio hologramático), así como desde la coexistencia de lógicas que se complementan y se excluyen (principio dialógico), sin excluir las relaciones causales.

En lo que se refiere a los marcos teóricos seleccionados, se hace necesario utilizar distintas teorías y disciplinas para indagar acerca de los aspectos y relaciones diversas que constituyen al objeto. Ello significa abordarlo desde perspectivas distintas: psicoana-

lítica, sociológica, pedagógica, discursiva, entre otras, buscando la articulación de las miradas (no su síntesis) y respetando su heterogeneidad. Otros aspectos relevantes desde la noción de comprensión hermenéutica, la teoría de la complejidad y el lugar que ocupa el discurso en la forma de construir conocimientos son, por un lado, la inclusión del investigador como constructor del conocimiento inmerso en la realidad que estudia y a la cual le otorga sentido, situado en un momento del acontecer de su historia personal y social. Por otro lado, la relación intersubjetiva característica de la investigación didáctica, en la que el objeto de conocimiento es otro sujeto inmerso en una situación que el investigador comparte, que le afecta y a la que afecta y que es “puesta en discurso”. Si sostenemos que la investigación didáctica es una forma de conocer legitimada acerca de la enseñanza, se hace necesaria la explicitación de los supuestos epistemológicos, ya que estos se entrelazan en las construcciones que produce.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). Investigación y formación docentes. Argentina: Laborde Editor.
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En Ardoino J. et al. *Sciences de l'education, sciences majeures. Actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'education*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'education. Pp. 173-181. Traducción de Patricia Ducoing y revisión de Monique Landermann. Recuperado en http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsu-p/res087/txt1.htm#0.
- Ardoino, J. (1993). *Dictionnaire critique de la communication*. Tomo 1. París: PUF.
- Ardoino, J. (1997). La implicación. Conferencia dictada en el Centro de Estudios sobre la Universidad, México: UNAM.
- Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ardoino, J. (2011). Les termes de la complexité (encadré). *Hermès: Cognition-Communication-Politique*, (60), 135-137.
- Barbier, R. (1977). *La recherche. Actino dans l'institution éducative*. París : Gauthier Villars. Bordas.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerletti, A. (1998). Sistemas caóticos y azar: los límites de la ciencia moderna, en Díaz, E. (comp.) *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Chechetto, A. y otros. (1996). Nietzsche y los sujetos históricos de conocimiento, en Díaz, Esther (Comp.). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos
- Coleclough, E. y otros. (1996). Las prácticas sociales y el surgimiento de la ciencia moderna, en Díaz, E. (Comp.) *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos.

- Cols, E. (2000). La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IX (17): 8 – 22.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Ed. Akal.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. California: Sage.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En *AAVV Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, E. (comp.) (1998). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Tomo I. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2002). *Verdad y Método* II. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Kuhn, T. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda, en *AAVV Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lozano Díaz, V. (2006). *Hermenéutica y fenomenología*. Husserl, Heidegger y Gadamer. Valencia: EDICEP.
- Maingueneau, D. (1996). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Medina, Moya J.L. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder: la enseñanza de la Enfermería*. España: Publicacions i Edicions. Universitat de Barcelona.
- Monetti, E. (2003). La relación con el saber didáctico del docente de la Universidad Nacional del Sur. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- Monetti, E. (2014). Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico. *Entramados: educación y sociedad*, [S.l.], n. 1, p. 119-127. Recuperado de: <<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1083>>.
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de la cátedra universitaria*. Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Monetti, E. y Prat, M. R. (2013). *Enseñar y aprender química en la universidad*. Proyecto Grupo de Investigación (2013-2016). Secretaría General de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional del Sur

- Monetti, E. y Prat, M.R. (2017). Enseñar y aprender química en la universidad. Proyecto Grupo de Investigación (2017-2020). Secretaría General de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional del Sur
- Morin, E. (1988). El método III: El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1992). El Método IV. Las Ideas. Madrid: Catedra.
- Morin, E. (1997). El método I: La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1998). El método II: La vida de la vida. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2007a). Complejidad restringida, complejidad general. *Sostenible?* 9 (9): 23-49. Recuperado el 13/12/2011 en <http://hdl.handle.net/2099/3883>.
- Morin, E. (2007b). Complejidad restringida y complejidad generalizada o las complejidades de la complejidad. *Utopía y praxis Latinoamericana*, 12 (38): 107-109.
- Morin, E. (2008). Introducción al pensamiento complejo. Argentina: Gedisa.
- Morin, E., Ciruana, E. R. & Motta, R. D. (2002). Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Prigogine, I. (1997). El Fin de las Certidumbres. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*.25: 189-207.
- Ricoeur, P. (2003). El conflicto de las interpretaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Samaja, J. (1996). Epistemología y metodología. Buenos Aires: Eudeba.
- Sirvent, M. T. (1999). Los diferentes modos de operar en investigación social. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires.
- Souto, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2000). Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Torres Alberro, C. (1994). Sociología política de la ciencia. Madrid: CIS.
- Van Dijk, T. A. (1998). La ciencia del texto. Argentina: Paidós.
- Van Dijk, T. (2003). Ideología y Discurso.

España: Ariel Lingüística.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30, [http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs0902307).

Notas:

1. Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora asociada a cargo de las materias Didáctica General y Didáctica II del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. marga@criba.edu.ar

2. Una disciplina es tal cuando presenta “un distintivo cuerpo de conocimiento y de técnicas singulares, un espacio académico propio (que inicialmente se caracterizó por la posesión de una cátedra), unos canales de reclutamiento específicos en forma de acceso diferencial de estudiantes a los cursos superiores, el establecimiento de revistas de investigación propias de la disciplina, la posibilidad de establecer otros medios específicos de obtención de la información científica, la distribución separada de recompensas profesionales y la constitución de sociedades científicas propias” (Torres Albero, 1994, p. 85).

3. Al referirse a los sujetos históricos de conocimiento, Chechetto y otros (1996) consideran la crítica de Nietzsche a la razón.

4. Este concepto se puede profundizar en la obra de Samaja (1996). También está presente en la relación que establece Díaz (1998) entre imaginario social y conocimiento científico, y en Kuhn (1980) al definir el concepto de paradigma y revolución científica.

5. Al respecto, véase la relación entre paradigma y ciencia normal.

6. “La interpretación estaba reservada a los textos sagrados (la Biblia, el Corán, la Tora), porque lo sagrado, lo divino y el misterio formaban de algún modo un conjunto que legitimaba esa interpretación” (Ardoino, 2005, p. 59).

7. Se siguen los principios tal como han sido enunciados por Morin en su obra *El Método* (1988, 1992, 1997, 1998) y retomados en la *Introducción al pensamiento complejo* (2008). En un texto posterior de Morin, Ciruana y Motta (2002) los incluye y amplía, al plantear principios generativos y estratégicos del método (principios: sistémico u organizacional, hologramático, de recursividad, de autonomía / dependencia, dialógico, de reintroducción del cognoscente en el conocimiento).

8. Ardoino (2005) define la negatricidad como “la capacidad de todo ser humano de poder desarmar estrategias que pesan sobre él a través de sus propias contraestrategias” (p. 31).

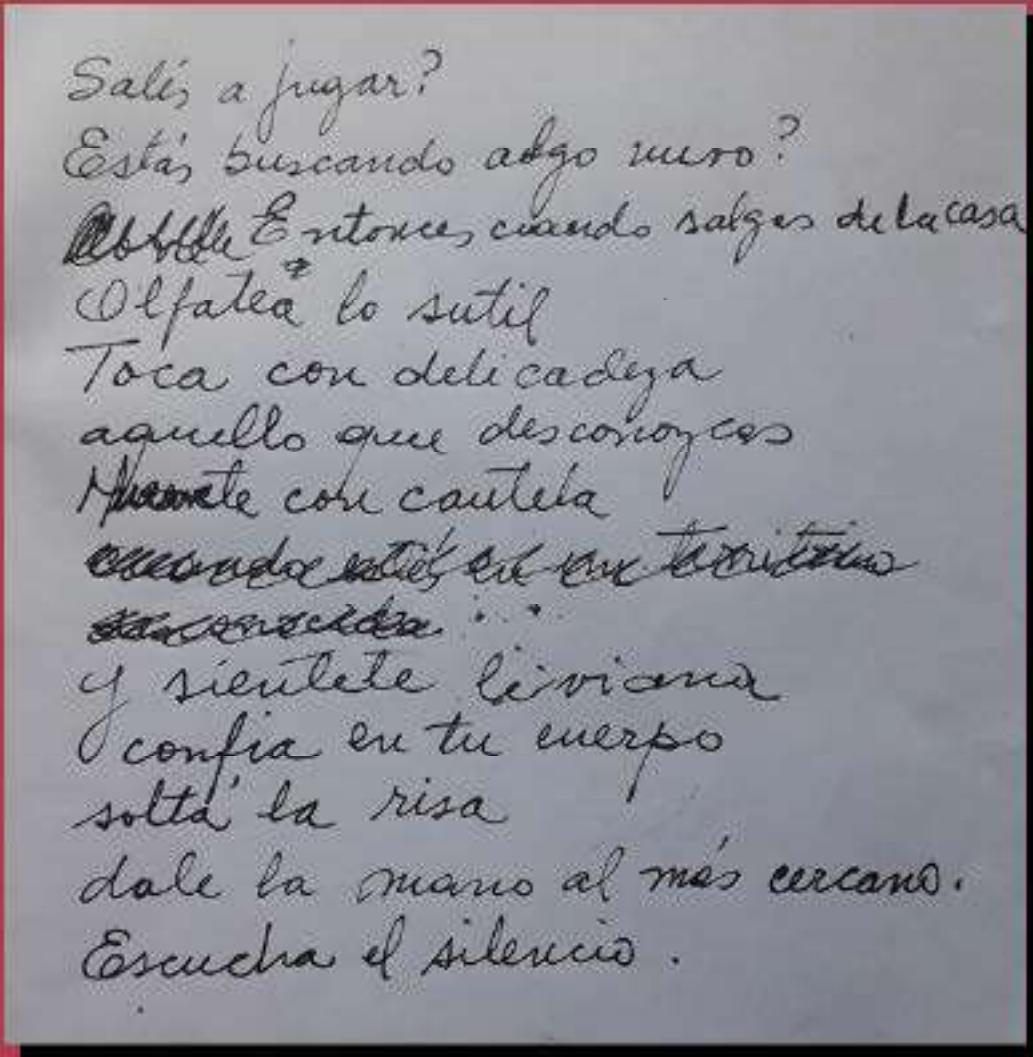
9. Medina Moya (2005) plantea que “lo inteligible” no es solamente aquello que se entiende, sino, y sobre todo, aquello que “hace entender” (p. 18).



NO HABÍA TERMINADO LA TAREA: Un comentario performático al libro de Clau Bidegain (2020) Algo no funciona: Cicatrices del silencio

The task was not finished: A performance
comment on Clau Bidegain's book
(2020) Something does not work: Scars of silence

mae (María Alejandra Estifique) (1)



Salís a jugar?
Estás buscando algo nuevo?
Ahí! Entonces, cuando sales de la casa
Olfatea lo sutil
Toca con delicadeza
aquello que desconoces
Móstrate con cautela
cuando estás en un territorio
desconocido...
y siéntete liviana
confía en tu cuerpo
soltá' la risa
dale la mano al más cercano.
Escucha el silencio.

Clau Bidegain dice: “Una infancia descuidada, una adolescencia atropellada, la juventud desoída y desconsiderada”. En su poesía se descubre el dolor y la frustración desde una mirada benévola y erótica. Está la búsqueda de la salida del horror en cada frase que, como un laberinto vuelve a dejarlo en el mismo lugar del recuerdo lastimado. ¿Se vuelve al mismo lugar? ¿Cuántas veces relatamos el hecho traumático y logramos sentirlo, transmitirlo?

Esa piel, ese cuerpo sometido a los caprichos rigurosos de un padre de crianza que amenaza, castiga y reprime los deseos expresivos del niño. La culpa por una sexualidad que genera el desvío de la mirada de los mayores. El desvío está en el adulto, que no pudiendo hacerse cargo de su ser, derrama sobre el más pequeño sus fluidos de perversa pasión. Una sociedad que mira hacia otro lado. Clau en una búsqueda incesante de serenidad y bienestar. ¿Cómo transitar el espiral sin volver a sentir Ese dolor profundo que quedó grabado en él? Las palabras me llevan de la mano por caminos oscuros, en cierta forma estoy tranquila y el dolor es mitigado por la forma poética en que nos narra el padecer.

Hasta aquí mi relato se dejó llevar por las primeras impresiones de un texto leído hasta la tercera parte, en fotocopias sueltas, numeradas y subraya-

das por otra lectura previa. ¿Habrá en un mañana una tesis, mae, certificada para mí, en algún escritorio o computadora de alguna Institución Académica, Educativa, Qué?

No leas tan recto. ¡Gracias! Dije Yo Yolanda Yocasta, que hace rato que no puedo hacerlo, no quiero, no sé leer recto, aunque para quien ve mi escritura a mano alzada sí lo es. Escribo en línea recta aunque no tenga renglón. Esa frase liberadora de tanto prejuicio de cómo se debe leer, abrió una puerta al Juego de adultos. ¿Adultos? Otras posibilidades dentro del mismo juego que jugamos de niños: explorar. No leas tan recto me permitió dejar el texto de Clau sin terminar. Me habían pedido una reseña, una impresión sobre el texto y Yo Yolanda no había terminado la tarea. No sentí que era irresponsable. En un punto me gustaba esa experiencia de conocer a la persona y que pudiera completar mi tarea de esta forma: Clau estaba sentado en el suelo en ronda con los demás que, Yo Yolanda Yocasta ya conocía de la Escuela Viva. Cabello rapado a los costados, en el centro de la cabeza color verde rabioso como plumas tornasoladas, atado. Anteojos, una mirada cristalina, franca, tierna, curiosa. Camisa de manga corta fondo blanco con hojas verdes de filodendro o vulgarmente llamada sandalia de franciscano, sensual y tímido, 35 años, 178cm de altura, unos noventa kilos, de tez blanca dorada con tintes rojizos muy atenuados, amable, delicado, alegre, con una mano segura y cálida. Nos dimos un beso en la mejilla y me senté a su lado. Quería sentir su vibra, su halo, energía, olor, sabor. Quería poder abrazarlo, hacerle una caricia, comprenderlo. A Él y a ese niño de doce años abusado, violentado, acallado. Sentí que todo eso sucedía aunque no hubiera contacto físico. Mi ser estaba dispuesto y disponible para ser atravesada por toda su sabiduría. Clau se nombra como Ex víctima. Ya está sanado, logró transmutar ese horror en alegría y Maestría. Es docente, Maestro divertido y, responsable.

Abanderado de Escuela Pública a los doce años.

Nos dio la tarea de escribir-le a esa etapa de nuestra vida llamada niñez:

¿Salís a jugar?

¿Estás buscando algo nuevo?

Entonces cuando salgas de la casa:

Olfatea lo sutil.

Toca con delicadeza aquello que desconozcas.

Anda con cautela.

Sentite liviana.

Confía en tu cuerpo.

Soltá la risa.

Dale la mano al más cercano.

Escucha el silencio.



Foto del encuentro

Bibliografía:

Bidegain, C. (2020). Algo no funciona: Cicatrices del silencio. Buenos Aires, Muchas Nueces

Notas:

1. mae: lo utilizo para involucrar amorosa y amigablemente al otro, en mi relato. También puede leerse como las siglas de mi nombre.

