

# REVISTA

Año 2 Numero 2- 2015 ISSN en línea: 2422-6459



# Entramados

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD



UNIVERSIDAD  
La Gran Colombia

Universidad La Gran Colombia



UNIVERSIDAD NACIONAL  
de MAR DEL PLATA



CENTRO DE INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD DE MAR DEL PLATA



G.I.E.E.C.  
Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales

Departamento de Ciencias  
de la Educación  
Universidad Nacional de Mar del Plata



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



REVISTA

# Entramados

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD



GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales); Centro de Investigaciones multidisciplinares en Educación- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

# REVISTA

# Entramados

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

## Revista Entramados Educación y Sociedad

### Instituciones:

Facultad de Post grados y Educación Continuada Universidad La Gran Colombia  
GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales); Centro de Investigaciones multidisciplinares en Educación-  
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

### Autoridades Universidad La Gran Colombia

Presidente Universidad La Gran Colombia José Galat Noumer, Universidad La Gran Colombia  
Rector UGC Eric de Wasseiger, Universidad La Gran Colombia  
Vicerrectora Académica UGC Blanca Hilda Prieto, Universidad La Gran Colombia  
Director de Investigaciones UGC Julián Andrés Escobar Solano, Universidad La Gran Colombia  
Directora de Postgrados UGC Ana Cecilia Osorio Cardona, Universidad La Gran Colombia  
Coordinadora Maestría Educación UGC Gloria Patricia Rodríguez Quinteros, Universidad La Gran Colombia

### Autoridades de la Facultad de Humanidades, UNMdP

Decana: Dra. María del Carmen Coira  
Vicedecana: Lic. Silvia Sleimen  
Secretario Académico: Mag. Juan Ferguson  
Secretaria de Investigación y Posgrado: Dra. Marta Arana  
Secretario de Extensión: Prof. Pablo Coronel  
Secretario de Coordinación: Mag. Gerardo Portela  
Coordinadora Área Posgrado: Dra. Mónica Marinone

AÑO 2- NO. 2  
Septiembre-2015

ISSN en línea: 2422-6459

### Dirección:

Funes 3330, Nivel +6, 7600, Mar del Plata, Argentina

LA REVISTA ENTRAMADOS es una publicación periódica. En ella se promueve la difusión de investigaciones en el campo de la educación y la sociedad. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

**Artista, Imagen Portada e interiores:** Ana Inés Ferrarese

**Diseño y Diagramación :** Alexis Barroso Londoño

LA REVISTA ENTRAMADOS no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.



### **Editan:**

Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata.

La realización de actividades conjuntas entre la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad de La Gran Colombia se ha venido afianzando en los últimos años con la firma de convenios y la realización de actividades específicas. El proyecto de esta Revista va en la línea de seguir consolidando ese trabajo.

Entramados, Revista de Educación y Sociedad, surge entonces como hito de fraternización entre ambas instituciones, con vocación de profundizar la filiación y potenciar el crecimiento de los sujetos y las organizaciones participantes. Promueve, en este sentido, el diálogo abierto, sensible y receptivo entre comunidades, apostando por la mutua afección y la implicación recíproca. La Revista se propone además dar relieve a tramas discursivas múltiples y complejas que apuesten a la ampliación de las geografías y los territorios, que desafíen los relatos canonizados y lineales que niegan el conflicto, la ambigüedad y las discontinuidades propias de los decires y las acciones humanas. Entramados muestra la disposición hacia la recuperación de las urdimbres que nos constituyen, con sus multivocidades y polivalías, en pos de enaltecer la ineludible imbricación entre los conocimientos particulares de las prácticas académicas y aquellos íntimos de las experiencias y vivencias cotidianas que también nos constituyen.

**Formato de la Revista:** Electrónico, un número anual.

Directoras Asociadas: María Marta Yedaide (UNMDP) – Ana Cecilia Osorio Cardona (UGC)

Secretaría: Claudia de Laurentis (Universidad Nacional de Mar del Plata) –Gloria Patricia Rodríguez Quintero (UGC).

Diagramación Diseño Gráfico: Alexis Barroso Londoño(UGC)

### **Comité Editorial:**

Silvia Branda (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Verónica Ojeda (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Mercedes Del Pilar Rodríguez Camargo (Universidad La Gran Colombia)

José Luis Jiménez Hurtado ( Universidad La Gran Colombia )

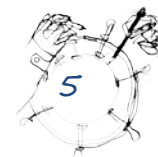
### **Comité de Redacción:**

Graciela Flores (Universidad Nacional de Mar del Plata.)

Sebastián Trueba (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Joseph Gabriel Tobón (Universidad La Gran Colombia)

Víctor Londoño (Universidad La Gran Colombia)



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)  
Blanca Hilda Prieto (UGC)  
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 (UBA)  
Ernesto López Gómez (UNED)  
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)  
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)  
Zelmira Alvarez (Universidad Nacional de Mar del Plata)



# Tabla De Contenido

<b>Editorial.....</b>	<b>9</b>
-----------------------	----------

## **Parte I- Aportes para la lucha por una educación democrática**

1. Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo- Henry Giroux.....	15
2. Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista- Michael W. Apple.....	29

## **Parte II- Tramas narrativas situadas para un pensamiento otro en educación**

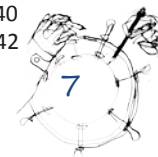
3. Militancia en favor del otro en la educación universitaria- Graciela Flores.....	43
4. El desarrollo del capital narrativo en la formación inicial de profesores de inglés- María Cristina Sarasa.....	53
5. Identidad docente: herramientas para una aproximación narrativa- Claudia de Laurentis.....	67
6. La formación docente y la educación sexual integral en la UNLPam- Silvia Siderac.....	75
7. Entrevista: Historias sensibles y humanizadas: experiencias de trabajo entre la enseñanza, las fuentes orales, la memoria y los jóvenes. A propósito de una entrevista con Laura Benadiba- Francisco Ramallo.....	83

## **Parte III – Experiencias e investigaciones en contexto**

8. Pedagogía de la mirada: dispositivos, sustitución y vínculos entre estudiantes y maestros en las aulas canadienses (Montreal, nivel primario, en la actualidad)- José Goity y José Tranier.....	93
9. Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano- Durley Bernal Suarez, Mary Luz Martínez Pineda, Angélica Yulieth Parra Pineda y Jose Luis Jiménez Hurtado.....	107
10. Una aproximación foucaultiana a un proceso de autoevaluación y autocalificación del alumnado- Sebastian Trueba.....	125

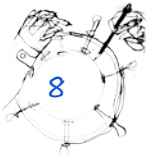
## **Reseñas de obras y eventos**

11. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas de Alejandro Grimson y Emilio Tenti Fanfani - Pablo Coronel.....	135
12. La educación como empresa moral. Reflexiones en torno a la esencia y a la existencia de la educación. Jackson, W. Philip. ¿Qué es la educación? – Jonathan Aguirre.....	137
13. Desandando caminos para la descolonización de la educación; entre prácticas escolares y discusiones metodológicas. Narcimária Correia do Patrocínio Luz (2013), Descolonização e Educação: Diálogos e proposições metodológicas- Francisco Ramallo.....	140
14. Coloquio 30 años de Investigación Educativa en Argentina- Mariela Senger.....	142





Obra de : Ana Inés Ferrarese





Con inmensa alegría compartimos este segundo número de *Revista Entramados-Educación y sociedad*, cuya propuesta de estrechar vínculos y fomentar el diálogo entre colegas de América Latina y el mundo encuentra una nueva instancia de materialización. Las contribuciones académicas que aquí ponemos a disposición del lector abarcan un espectro amplio y una intención profunda de problematizar la educación en la complejidad y sofisticación que reclama, en los contextos locales y los escenarios más distantes que, no obstante, nos reúnen y solidarizan. Se cumple así una vez más el sueño de combinar lenguajes, texturas y voces para componer un pensamiento enhebrado pero diverso, plural y rico en matices. Las catorce piezas de este número se orquestan por momentos en plena sintonía, y se deja así entrever un compromiso político con múltiples expresiones pero un mismo sueño emancipatorio, una misma vocación por la calidad educativa como un derecho para la equidad y la justicia.

Este segundo número comienza con las obras de dos grandes exponentes de la pedagogía crítica de nuestros días en una sección que denominamos *Aportes para la lucha por una educación democrática*. La lucidez política de ambos textos enmarca en gran medida al resto de los trabajos del número e iguala su vocación académica de trascender el pensamiento sencillo. En *Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo*, **Henry Giroux** denuncia la creciente corporativización de la educación superior como efecto del fundamentalismo de libre mercado que ha avanzado sobre las sociedades contemporáneas corrompiendo y socavando sus bases e intenciones democráticas. El autor exhorta por una educación superior que se restituya como esfera contra-pública, fomentando una cultura democrática y gestando intelectuales transformadores capaces de subvertir estas nuevas formas de autoritarismo. Con idéntico impulso político y claridad ideológica, **Michael Apple** describe nueve principios para un académico/activista, retomando y re-elaborando las posibilidades situadas para una pedagogía sensible a las injusticias y potente para desafiar la modernización conservadora que se instala sostenidamente sobre las condiciones materiales y simbólicas de los ámbitos educativos. Su artículo *Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista* recapitula tanto la descripción de los escenarios de lucha como las oportunidades siempre vigentes para el trabajo comprometido del intelectual transformador.

La sección *Tramas narrativas situadas para un pensamiento otro en educación*, que continúa el número, consiste en aportes situados en enclaves pedagógicos locales y las múltiples posibilidades que se advierten para un pensamiento otro, desde posturas y perspectivas de pensamiento crítico- descoloniales. La contribución de **Graciela Flores**, *Militancia en favor del otro en la educación universitaria*, recupera y pone en valor la apuesta de una profesora memorable de la Universidad Nacional de Mar del Plata por redefinir la relación ético-política con sus estudiantes en términos de paridad antropológica, y su labor académica en este sentido como una forma de militancia. El artículo de **María Cristina Sarasa**, *El desarrollo del capital narrativo en la formación inicial de profesores de inglés*, también se sitúa en el ámbito del nivel superior y profundiza respecto del potencial del capital narrativo como una forma intermedia entre estructura y agencia, que puede ser estimulado en el proceso de construcción identitaria profesional de los estudiantes del profesorado de inglés. En la misma línea, **Claudia De Laurentis** explora las vías conceptuales y las posibilidades concretas para el trabajo narrativo con las construcciones identitarias de profesores en formación, en un artículo denominado *Identidad docente: herramientas para una aproximación narrativa*, mientras que **Silvia Siderac**, en su trabajo *La formación docente y la educación sexual integral en la UNLPam*, se ocupa de despertar la inquietud respecto del tratamiento del género y la sexualidad en la escuela y las universidades, destacando las resistencias que aún operan y obstaculizan la transformación promovida mediante la Ley de Educación Sexual Integral en la Argentina. Cierra esta segunda sección una entrevista de Francisco Ramallo titulada *Historias sensibles y humanizadas: experiencias de trabajo entre la enseñanza, las fuentes orales, la memoria y los jóvenes. A propósito de una entrevista con Laura Benadiba*. En un diálogo



amplio, con rotunda claridad política, la posibilidad de reconstruir la Historia a través del relato oral de sus protagonistas abre una oportunidad de recuperación de agencia para los sujetos implicados y socava las pretensiones de legitimidad de las narrativas únicas.

La tercera sección promueve la divulgación de una serie de experiencias de investigación que enhebran discursos teóricos a contextos de la práctica educativa que los resignifican. Denominada, precisamente, *Experiencias e investigaciones en contexto*, esta sección incluye el trabajo de **José Goity** y **José Tranier** titulado ***Pedagogía de la mirada: dispositivos, sustitución y vínculos entre estudiantes y maestros en las aulas canadienses (Montreal, nivel primario, en la actualidad)***, que se propone el análisis retrospectivo de una visita a centros educativos canadienses en función de los dispositivos que allí se reactualizan, así como los desplazamientos simbólicos que en ese contexto se hacen evidentes frente a la directiva de evitar contacto físico con los niños. También desde una mirada foucaultiana, **Sebastian Trueba** revisa una experiencia en la formación de profesores de Educación Física en términos de los dispositivos de evaluación y calificación escolar en ***Una aproximación foucaultiana a un proceso de autoevaluación y autocalificación del alumnado***. Como corolario de las presentaciones académicas, **Durley Bernal Suarez**, **Mary Luz Martínez Pineda**, **Angélica Yulieth Parra Pineda** y **Jose Luis Jiménez Hurtado** presentan una valiosa ***Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano***, que pone de relieve los modos y perspectivas con que se documenta la calidad educativa en el entorno local y regional.

Cierran el segundo número las reseñas de tres obras que exhiben un interesante contraste y aportan una muestra del carácter ecléctico de las publicaciones educativas: *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas* de Alejandro Grimson y Emilio Tenti Fanfani, a cargo de **Pablo Coronel**; *¿Qué es la educación?* de Philip Jackson, por **Jonathan Aguirre**; y *Descolonização e Educação: Diálogos e proposições metodológicas* de Narcimária Correia do Patrocínio Luz, reseña a cargo de **Francisco Ramallo**. Finalmente, **Mariela Senger** nos invita a recuperar un evento formidable, al comentar el *Coloquio 30 años de Investigación Educativa en Argentina*.

Celebramos la publicación de este segundo número por la calidad de sus contribuciones, la disposición de los autores por enhebrar nuevas tramas de pensamiento y su vocación política por trascender las narrativas e historias que aún sujetan a la injusticia. Agradecemos especialmente la participación de Ana Inés Ferrarese, artista plástica que prestó en este número el lenguaje de la imagen y el color para esta pequeña empresa de pensamiento, promoviendo los cruces de universos simbólicos que pueden liberarnos.

María Marta Yedaide  
Ana Cecilia Osorio Cardona  
Directoras Asociadas



## Curriculum Vitae

### Artista Plástica Ana Inés Ferrarese

Nació en Tandil (Buenos Aires, Argentina) en 1975. Actualmente reside en Luján de Cuyo (Mendoza, Argentina).

Ejerce la enseñanza del dibujo a nivel superior, trabaja en su taller y realiza experiencias de aprendizaje en ámbitos no formales. Recientemente participó del proyecto colectivo “Suelta de Amarras” en el ámbito del Taller Experimental de Gráfica de La Habana, Cuba.

La pintura y el dibujo resultan ser un espacio de reflexión constante en su tarea, dentro y fuera de las instituciones.

Es **Profesora y Licenciada en Artes Plásticas con orientación Pintura** por la Universidad Nacional de La Plata; y **Especialista en Docencia Universitaria** y **Magíster en Arte Latinoamericano** por la Universidad Nacional de Cuyo tras haber defendido el trabajo de tesis *“Las ilustraciones de Carlos Alonso para La Guerra al Malón del Comandante Manuel Prado: un diálogo entre artes plásticas, política e industria editorial argentinas en la década del 60”*.

Hacia el año 1988 recibió el Premio a la **“Mejor Obra de Artista Tandilense”** en el “XXVIII Salón Nacional de Arte Sacro”. Desde entonces participa en diversos eventos y expresiones artísticas, siendo reconocida en varias oportunidades.

Expone de forma individual y colectiva desde 1999. Entre los últimos eventos pueden mencionarse la muestra de técnicas mixtas en Bodegas y Viñedos Viña Cobos, Mendoza (año 2014); la muestra individual “Ana en La Nave” en La Nave Cultural de la Ciudad de Mendoza (año 2013); y la participación como parte del colectivo “Cangrejos de Río” en la muestra “La luz de la memoria - Arte y violencia política” realizada en el Museo Nacional de Arte de Bolivia (año 2012).

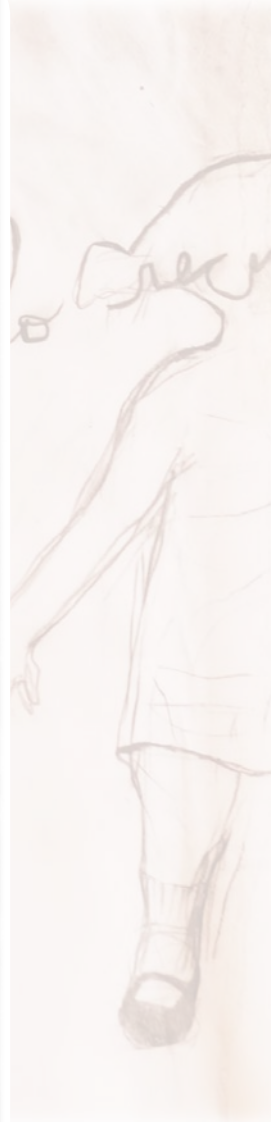
Ha efectuado diversas ilustraciones y publicaciones. Entre las más recientes, las imágenes para el libro “el director teatral ¿es o se hace? procedimientos para la puesta en escena” de Víctor Arrojo, y las del poemario “Me escribo encima” de Omar Crespo; así como la escritura del artículo “Imágenes para recortar y armar: laboratorio de práctica y reflexión en artes visuales” en la Revista “Trayectoria” publicada por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.







# Parte I Aportes para la lucha por una educación democrática



Obra de : Ana Inés Ferrarese





# Democracia, Educación Superior Y El Espectro Del Autoritarismo<sup>1</sup>

## Democracy, Higher Education, And The Specter Of Authoritarianism

Henry A. Giroux<sup>2</sup>

### Resumen

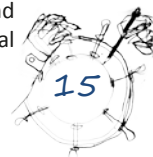
En este artículo, Giroux plantea que cualquier análisis de la educación superior debe situarse en el escenario de la crisis más amplia de la democracia que ha impactado en los Estados Unidos y Europa desde la década de 1970. Esta crisis fue generada por una forma salvaje de fundamentalismo de libre mercado, que ha socavado la democracia y la ha transformado en una forma de autoritarismo única en el siglo XXI. En este contexto, se desfinancia la educación de todos los niveles y se la define como un sitio de entrenamiento en vez de un sitio de pensamiento crítico, diálogo y pedagogía crítica, mientras que la cultura popular – colonizada por las corporaciones y cada vez más puesta al servicio de la reproducción de una política de consumismo y el analfabetismo social- se erige como una fuerza educacional poderosa. La educación superior en particular se ha transformado en co-conspiradora de la usurpación neoliberal del orden social; su creciente corporativización ha debilitado su rol como esfera pública democrática y sitio vital donde los estudiantes pueden aprender a abordar cuestiones sociales importantes, a ser auto-reflexivos, y a aprender los conocimientos, valores e ideas centrales para profundizar y expandir sus capacidades para transformarse en agentes comprometidos y críticos. La educación superior tiene el deber no sólo de buscar la verdad, sin importar a dónde esto conduzca, sino también de educar a los alumnos para que hagan a la autoridad y al poder política y moralmente responsables.

Giroux concluye que la educación superior es una de las pocas esferas públicas que retienen el potencial de sustentar una cultura formativa democrática y anima a los intelectuales públicos para que cumplan la promesa de la democracia, la educación como práctica de la libertad y las demandas de justicia.

**Palabras clave:** Democracia; Educación Superior; Autoritarismo.

### Abstract

In this article, Giroux claims that any analysis of higher education should be situated within the broader crisis of democracy that has impacted the United States and Europe since the 1970s. Such crisis has been triggered by a savage form of free-market fundamentalism, often called neoliberalism, which has undermined democracy and transformed into a form of authoritarianism unique to the twenty-first century. In such scenario, education at all levels is increasingly defunded and defined as a site of training rather than as a site of critical thought, dialogue, and critical pedagogy, whereas popular culture - largely colonized by corporations and increasingly used to reproduce a culture of consumerism and social illiteracy- constitutes a powerful educational force. Particularly, higher education has become a co-conspirator in the neoliberal takeover of the social order; its increasing corporatization has undermined its role as a democratic public sphere and a vital site where students can learn to address important social issues, be self-reflective, and learn the knowledge, values, and ideas central to deepening and expanding their capacities to be engaged and critical



agents. Higher education has a responsibility not only to search for the truth regardless of where it may lead, but also to educate students to make authority and power politically and morally accountable. Giroux concludes that higher education is one of the few public spheres left with the potential to sustain a democratic formative culture and urges the public intellectuals to making good on the promise of democracy, education as a practice of freedom, and the demands of justice.

**Keywords:** Democracy; Higher education; Authoritarianism.

Para citar este artículo:

Giroux, H.A. (2015). Democracia, Educación Superior Y El Espectro Del Autoritarismo. En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 15-27.

Cualquier análisis de la Educación Superior requiere ser comprendido dentro de la crisis mayor de la democracia que impacta en los Estados Unidos y Europa desde la década del setenta, conjuntamente con el ascenso del terrorismo de estado que se ha intensificado luego de los ataques a las Torres Gemelas y al Pentágono el 11 de Septiembre del 2001. Lo que hemos visto en un número de países ha sido el emergente de una forma salvaje de fundamentalismo del libre mercado, frecuentemente llamado neoliberalismo, en el cual no sólo hay una desconfianza profunda de los valores públicos, los bienes públicos y las instituciones públicas, sino también una resuelta acogida a una ideología de mercado que acelera el poder de la élite financiera y de los grandes negocios. Juntos, los varios regímenes del neoliberalismo han destruido las culturas formativas y las instituciones necesarias para la supervivencia de la democracia, mientras las instituciones de la sociedad se ubican en las manos de los poderosos intereses corporativos y de los fanáticos de la Derecha, cuyo sofocante control sobre la política hacen corrupto y disfuncional lo que queda de la ética democrática (Bourdieu, 1998; Duménil & Levy, 2011; Giroux, 2008; Giroux, 2013b; Hall, 2011; Harvey, 2007; Leys, 2001; Martin, 2002; Saad-Filho & Johnston, 2005; Steger & Roy, 2010).

El neoliberalismo contemporáneo es una etapa actualizada y más despiadada de la historia del capitalismo moderno; excede en su avaricia al fundamentalismo del libre mercado popularizado por la búsqueda del Neoliberalismo de Friedrich Hayek y Milton Friedman para la consolidación del poder de clases, el cual ahora tiene alcance global inclusive al mostrar una brutal falta de consideración por el contrato social (Hayek, 2007; Friedman, 2002). Como ha argumentado Robert McChesney, puede ser comparado a un "liberalismo clásico a muerte" (McChesney, 2014). En otras palabras, el neoliberalismo es liberalismo sin culpa o sin ninguna voluntad de hacer concesiones políticas – una forma más predatoria de fundamentalismo de mercado que es tan despiadado como ortodoxo en su ignorancia de la democracia. El viejo liberalismo creía en los suministros sociales y en parte reclamaba justicia social y económica. El neoliberalismo, por el contrario, considera los discursos de igualdad, justicia, y democracia bizarros, o directamente peligrosos. Busca trivializar todo lo público, destripar la vida pública, y destruir cualquier noción del bien común. Más que una simple intensificación del liberalismo clásico, el neoliberalismo contemporáneo representa una confluencia, una coyuntura histórica, en la cual los elementos más viciosos del capitalismo se han unido para crear algo nuevo y más severo, amplificado por la financiación del capital y el desarrollo de un modo de soberanía corporativa que no toma prisioneros.

En este último estadio de capitalismo depredador, el neoliberalismo es parte de un proyecto más amplio de restitución del poder de clase y consolidación de la veloz concentración del capital. Es un proyecto político y económico que constituye una ideología, modo de gobierno, política y forma de pedagogía pública. Como ideología, concibe al lucro como la esencia de la democracia, al consumo como la única forma operativa de ciudadanía, y sostiene la creencia irracional en el mercado como clave para la resolución de todos los problemas y modelo para la estructuración de todas las relaciones sociales. Como modo de gobierno, produce identidades, sujetos, y modos de vida libres de regulaciones gubernamentales, conducido por una ética de la sobrevivencia del más apto, fundamentado en la idea del individuo libre, posesivo y comprometido





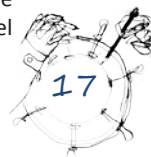
con los derechos de las clases e instituciones dominantes para acumular riquezas, abstraído de cuestiones éticas y de costo social. Como política y proyecto político, el neoliberalismo está casado con la privatización de los servicios públicos, la venta de las funciones del estado, la desregulación del trabajo y las finanzas, la eliminación del estado benefactor y los sindicatos, la liberación del mercado de bienes y de la inversión de capital, y la transformación de la sociedad en un mercado o una mercancía. Como forma de pedagogía pública y política cultural, el neoliberalismo define a todas las dimensiones de la vida en términos de racionalidad de mercado. Una consecuencia es que el neoliberalismo legitima una cultura de la crueldad y de competencia feroz, y libra una guerra contra los valores públicos y aquellas esferas públicas que desafían la regla y la ideología del capital. Debilita las bases democráticas de la solidaridad, degrada la colaboración y desgarrar todas las formas de obligación social.

Bajo el régimen del neoliberalismo, la democracia ha sido socavada y transformada en una forma de autoritarismo única en el siglo XXI. Lo que es distintivo de este nuevo modo de autoritarismo es que es conducido por una clase criminal de élites políticas y financieras poderosas que se niegan a hacer concesiones políticas (Ferguson, 2013; Currie, 1997). Estas élites no tienen alianzas con los estados-nación y no se interesan por el daño que ellas pueden hacerle a los trabajadores, al medioambiente o al resto de la humanidad. Son sociópatas desquiciados, sacados de lo que el movimiento *Occupy* llama el "99 por ciento" (Derber, 2013). Ellos son la nueva clase cerrada que flota sobre las fronteras nacionales, leyes y formas de regulación. Son una élite global cuya tarea es transformar a los estados-nación en instrumentos para aumentar sus posesiones y poder. El nuevo autoritarismo no es equivalente a una crisis de la democracia: se trata también de los límites que se ciñen sobre el significado de la política y del borramiento de aquellas instituciones capaces de producir agentes críticos, comprometidos y socialmente responsables. Este tobogán hacia la forma de autoritarismo de mercado aparece cada vez más en el campo de la política. El dinero ahora conduce la política de los Estados Unidos y de un número de otros países. El

congreso y los dos principales partidos políticos se han vendido al poder corporativo. Las campañas son ampliamente financiadas por la élite financiera, tales como los hermanos Koch de la Derecha, Sheldon Adelson, grandes corporaciones de defensa como Lockheed Martin e instituciones financieras clave, como Goldman Sachs. Como ha señalado un informe de la Universidad de Princeton del año 2013, la política en Washington no tiene nada que ver con los deseos de las personas sino que está totalmente definida por las corporaciones extremadamente ricas, facilitada además gracias a *Citizen United* y un número de otras leyes sostenidas por la mayoría conservadora de la Suprema Corte (Gilens & Page, 2014; McKay, 2014). Por consiguiente, no debería ser una sorpresa que los investigadores Martin Gilens y Benjamin Page de la Universidad de Princeton hayan llegado a la conclusión de que los Estados Unidos son básicamente una oligarquía, donde el poder es ejercido por un pequeño grupo de élites (Gilens & Page, 2014). Como ha afirmado Chris Hedges, "no hay ninguna institución nacional que se pueda describir exactamente como democrática" (Hedges, 2010).

Las sociedades neoliberales, en general, existen en un perpetuo estado de guerra – una guerra librada por las élites políticas y financieras contra los grupos de bajos ingresos, los ancianos, las minorías de color, los desocupados, los sin techo, los inmigrantes y cualquier otra persona que la clase dominante considere desechable. Pero las poblaciones descartables relegadas a la exclusión terminal ahora incluyen estudiantes, jóvenes desocupados, y miembros de la clase trabajadora tanto como de la clase media sin recursos, trabajo o esperanza. Ellos son los sin voz y sin poder cuyo sufrimiento está envuelto por la presencia fantasmal de la estupidez moral y de la naturaleza criminógena del neoliberalismo. Ellos son los miedos más grandes del Neoliberalismo, y una amenaza potencial en una sociedad que ha capitulado ante las fuerzas del mercado.

Lo que es especialmente perturbador del neoliberalismo en los Estados Unidos de hoy es que el contrato social y el salario social no tienen defensores; ellos fueron destruidos por los políticos y los intelectuales que están en contra de lo público en ambos lados del



espectro político. La libertad es reducida a forraje por comerciales necios o eslóganes vacíos utilizados para igualar el capitalismo y la democracia. En otras palabras, las esferas y las instituciones públicas que sostienen los suministros sociales y mantienen los valores públicos vivos en los Estados Unidos han sufrido un ataque sostenido. Tal agresión no sólo ha producido una variedad de políticas que han expandido la miseria, el sufrimiento y las penurias de millones de personas, sino que también ha reforzado una cultura creciente de la crueldad en la cual aquellos que sufren las desgracias de la pobreza, la desocupación, los trabajos menos calificados, la falta de vivienda, y otros problemas sociales son objeto tanto de humillación como de desprecio (Giroux, 2013a).

Al mismo tiempo, la libertad y los derechos civiles sufren un ataque directo mientras el racismo se extiende a través de la cultura americana como fuego, ejemplificado en tendencias tales como el acoso policial a los jóvenes negros o latinos (Mathis, 2014; Alexander, 2012; Rios, 2011). Un racismo persistente también puede verse en los ataques a las leyes del derecho al voto, la encarcelación masiva de varones afroamericanos, y los improperios racistas que se han vuelto comunes entre los Republicanos de derecha y los del tipo Tea Party, muchos de los cuales apuntan al Presidente Obama (DiMaggio, 2011). Mientras tanto, los derechos reproductivos de las mujeres están siendo agresivamente debilitados, y existe un continuo ataque a los inmigrantes (Feld, 2007). La educación en todos los niveles está cada vez más desfinanciada y definida como un lugar de entrenamiento más que un sitio para el pensamiento crítico, el diálogo y la pedagogía crítica (Giroux, 2012).

Además, la democracia norteamericana ha sido no menos que aplastada por el surgimiento de la seguridad nacional y del estado de guerra permanente. Esto es evidente no solamente en interminables guerras en el exterior. Como ha dejado en claro Edward Snowden, los Estados Unidos es ahora un estado de vigilancia-seguridad que ilegalmente recoge enormes cantidades de información de diversas fuentes acerca de ciudadanos que no son culpables de ningún crimen (Greenwald, 2014). También la aprobación de una serie de leyes como la Ley Patriota, la Ley de la

Comisión Militar, la Ley de Autorización de Defensa Nacional, y muchas otras han hecho trizas el debido proceso al darle al poder ejecutivo el derecho de mantener prisioneros indefinidamente sin cargos ni juicio, autorizando una lista presidencial de muertes, y realizando una injustificada intervención de teléfonos. Ambos Bush y Obama reclamaron el derecho a matar a cualquier ciudadano considerado terrorista o colaborador del terrorismo. Asesinatos con objetivos específicos son ahora llevados a cabo comúnmente por drones que son conocidos por matar niños, adultos o transeúntes inocentes (Greenwald, 2014). Existe además el descarado ejercicio realizado por Bush, y en menor medida por Obama, de la tortura aprobada por el estado sumada a la negativa de parte del gobierno de procesar a aquellos agentes de la CIA y otros que han estado involucrados voluntariamente en abusos sistemáticos que son propios de los llamados crímenes de guerra.

Con la publicación del reporte sobre la tortura del Comité de Inteligencia Selecto del Senado, ha quedado claro que como secuela del ataque terrorista del 11 de Septiembre, Estados Unidos entró en una nueva y salvaje etapa en su historia, en la cual los actos de violencia y de depravación moral no solo fueron adoptados sino también celebrados.<sup>3</sup> Ciertamente, esto no es para sugerir que Estados Unidos no ha estado involucrado en actos criminales e ilegales históricamente, o ha realizado actos de brutalidad que serían clasificados como actos de tortura. Eso queda claro acerca de nuestra historia e incluye no sólo el apoyo y participación en actos de violencia indiscriminada y tortura practicada a lo largo y junto a las dictaduras de derecha de Latinoamérica en Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Bolivia y Brasil en la década del setenta, sino también a través del asesinato obstinado y tortura de civiles en Vietnam, Iraq, y luego en Guantánamo, Abu Graib y Afganistán. La tortura no es extraña para los Estados Unidos ni tampoco está libre de la complicidad de haber asistido a otros países conocidos por sus abusos a los derechos humanos. Noam Chomsky y Edward Herman nos recuerdan, llevándonos tan lejos como hasta 1979, que “de los 35 países que utilizaron la tortura como base de administración a fines de la década del setenta, 26 eran clientes de los Estados Unidos” (Herman, 2001).



Otra señal de la caída de Norteamérica al barbarismo es la creciente prominencia del estado castigador racial conjuntamente con el pasaje directo de la escuela a la prisión que afecta desproporcionadamente a niños de color, la criminalización de una variedad de problemas sociales, el sistema de encarcelación masiva, la militarización de las fuerzas policiales locales, y la continua utilización de la violencia por parte del estado contra jóvenes disidentes (Alexander, 2012; Davis, 2012). La prisión se ha vuelto el modelo de un tipo de castigo vil que ha impactado en las escuelas públicas en las cuales los jóvenes pueden ser arrestados por violar algo tan trivial como el código de vestimenta (Fuentes, 2013; Giroux, 2009). El modelo punitivo de la cultura de la prisión es también evidente en un número de servicios sociales donde los pobres son puestos bajo constante vigilancia y castigados por infracciones menores (Gurr, 2014; Roberts, 2003). De hecho, a través de la cultura, vemos la militarización de la vida cotidiana en la celebración permanente a los militares, la policía y los fundamentalismos religiosos, los cuales son altamente estimados por el público norteamericano a pesar de su clara naturaleza autoritaria. Esta lista equivale al hecho innegable de que los últimos cuarenta años, los Estados Unidos han lanzado un ataque sistemático no sólo a la práctica de la justicia, sino también a la idea de democracia misma.

Más recientemente, hemos sido testigos del desarrollo de una crisis existencial colectiva, evidente en la desesperanza y la despolitización que ha afectado a gran parte del pueblo norteamericano, particularmente desde el 11 de Septiembre y de la crisis económica del 2008. La crisis económica ahora es acompañada por una crisis de ideas, y muchas personas se han rendido ante la ideología neoliberal al definirse principalmente como consumidores. Esta ideología limita su sentido de agencia y los somete a una penetrante cultura del miedo, los culpa por los problemas que no son su responsabilidad, y los lleva a creer que la violencia es la única fuerza mediadora disponible para ellos. Como las fuerzas neoliberales colonizan la cultura popular y su cociente de placer, las personas son llevadas a asumir que el espectáculo de la violencia es la única forma a través de la cual pueden sentir algo. ¿De qué otra forma se puede interpretar los sondeos que muestran a la mayoría de los norteamericanos apoyando la pena de

muerte, la tortura, la vigilancia del gobierno, la guerra de los drones, el complejo industrial penitenciario, y las políticas escolares de tolerancia cero que castiga a los niños? (Bouie, 2014). La confianza, el honor, la intimidad, la compasión y el cuidado por otros son ahora vistos como una carga, así como el interés personal se ha vuelto más importante que el interés general o el bien común.

En tal sociedad, el egoísmo y la celebración desenfadada del individualismo se convierten, como lo ha argumentado Joseph E. Stiglitz, en “la peor forma de abnegación” (Stiglitz, 2013). Es decir, la terrible consecuencia del neoliberalismo es que transforma en virtud una serie de crisis generalizadas que, a su vez, ocasionan una crisis existencial de agencia personal y subjetividad que socava la vitalidad de la democracia. Dentro del discurso del neoliberalismo, las amplias estructuras sociales, políticas y económicas desaparecen y son reemplazadas por el mantra de la responsabilidad individual. Los individuos ahora son culpados exclusivamente por los problemas que tienen que enfrentar, y quedan inofensivos frente a las grandes formas estructurales de opresión. No hay nada en este modo contemporáneo de culpar y en esta cultura de la crueldad que sugiera que están relacionados con los trabajos internos del fundamentalismo de mercado neoliberal. Es más, la crisis económica intensifica sus peores dimensiones. La fuente de la crisis existencial que sufren muchos norteamericanos yace en las raíces del neoliberalismo, particularmente desde su concepción en la década del setenta, cuando la democracia social demostró ser incapaz de restringir el capitalismo predador y la economía se transformó en la fuerza impulsora de la política, e impuso cada vez más una racionalidad de mercado sobre la totalidad del orden social. Después de la década del ochenta, el neoliberalismo no fue más un patrón de mercado simplemente, sino que se transformó en un patrón para gobernar toda la vida social. Al hacerlo, se ha librado una guerra contra el estado de bienestar, las provisiones sociales, los sindicatos, el bien común, y contra cualquier otra institución en desacuerdo con la lógica de la privatización, la desregulación, y la mercantilización.



Creo que es justo decir, siguiendo a Hannah Arendt, que cada país desarrolla su propia forma de autoritarismo arraigada a las tradiciones históricas, pedagógicas y culturales que permiten que se reproduzca (Arendt, 2006). En Los Estados Unidos, habrá un aumento en la represión de tipo militar para lidiar con las inevitables crisis económicas, ecológicas y políticas que se intensificarán bajo el nuevo autoritarismo. En esta instancia, se apelará ampliamente a la seguridad, fortalecida por una cultura del miedo y un llamamiento intenso al nacionalismo. Una “guerra dura”, que emplea la violencia de estado contra las personas norteamericanas, será reemplazada por una “guerra blanda” librada en el frente cultural, la cual será asistida por las nuevas tecnologías del consumismo y la vigilancia. Habrá un esfuerzo hecho y derecho para reclutar la influencia pedagógica de los diversos aparatos culturales, incluyendo a las escuelas y formas más antiguas de los medios de comunicación, por un lado, y a los nuevos medios y nuevos modos de comunicación digital, por otro. Estas herramientas educativas serán utilizadas para producir aspectos de la personalidad autoritaria, mientras suprimirán cualquier forma colectiva de disenso y lucha tanto como puedan. Bajo esas condiciones, la soberanía del estado será reemplazada de manera permanente por la soberanía de las corporaciones, dando sustancia al espectro del totalitarismo que, como Halberstam afirmó una vez, “persigue el ideal moderno de la emancipación política” (Halberstam, 1999).

La guerra del neoliberalismo contra el estado social ha producido nuevas formas de daño colateral. Como las redes de contención son destruidas y los lazos sociales socavados, el neoliberalismo recae en una versión de Darwinismo social tanto para castigar a los ciudadanos como para legitimar la política de la exclusión y la violencia, al mismo tiempo que convence a las personas que la nueva normalidad es un estado constante del miedo, inseguridad, y precariedad. Al individualizar lo social, todos los problemas sociales y sus efectos son interpretados como errores de carácter individual, arraigados en la falta de responsabilidad individual o, lo que es peor, una forma de psicopatología (Giroux, 2014c). Como las concesiones políticas se vuelven reliquias de un estado de bienestar hace tiempo abandonado,

cualquier sentido colectivo de la imaginación ética y de la responsabilidad social hacia aquellos que son vulnerables o tienen necesidades de cuidado es vaciado para servir a los intereses de los mercados globales. La vida es ahora experimentada como una zona de guerra, con gran cantidad de personas que se consideran descartables, particularmente aquellos que son considerados un lastre para el capitalismo y su eterna búsqueda predatoria por poder y beneficios. La política de lo desechable que acecha, evidente en la ola de medidas de austeridad en Norteamérica y Europa, es una salida sistémica del capitalismo neoliberal al involucrarse activamente en formas de quita de recursos y control social (Giroux, 2014a). En los últimos años, la noción de descartable se ha vuelto uno de los principios organizadores más poderosos del neoliberalismo global, dedicando millones de acuerdo a las leyes del mercado que libran violencia contra el 99 por ciento en nombre de las nuevas élites financieras. Bajo el régimen del neoliberalismo, los norteamericanos viven en una sociedad donde los segmentos de la población que van creciendo son espiados, considerados terroristas potenciales, y sujetos a un modo de anarquía del estado y corporativa en la cual la arrogancia del poder no conoce límites. Como la sociedad norteamericana está ampliamente militarizada, las políticas y prácticas de lo descartable se han vuelto un azote social que considera poblaciones enteras como un exceso que debe ser relegado a zonas de muerte social y abandono, vigilancia y encarcelamiento.

Lo que ha surgido en esta coyuntura histórica particular es la manera en la cual las personas jóvenes, particularmente las minorías jóvenes y pobres y las de bajos ingresos, son ampliamente privadas de un lugar en el ya débil orden social. El grado en el que los jóvenes ya no son vistos como centrales para el futuro de muchas sociedades neoliberales es alarmante. Un indicio de lo que puede llamarse la guerra contra la juventud puede ser visto en la creciente exclusión de los jóvenes de la clase trabajadora de la educación superior. El disparatado aumento de los costos de las matrículas, el desfinanciamiento y la corporativización de la educación superior, y de la creciente carga de la deuda estudiantil, conjuntamente con la amplia grieta en ingresos y riqueza a lo largo de la sociedad entera,



ha abandonado a muchos jóvenes de minorías pobres y de bajos recursos en sitios de exclusión terminal que varían de las escuelas públicas hasta las prisiones.

Lo que necesita ser remarcado es que la creciente corporación de la educación superior ciertamente socavará su rol como esfera pública y democrática, y también como un sitio vital donde los estudiantes puedan aprender a abordar las problemáticas sociales importantes, ser auto-reflexivos, aprender el conocimiento, los valores, las ideas centrales para así profundizar y expandir sus capacidades para volverse agentes críticos y comprometidos. El rol de la educación superior es percibido por los monaguillos neoliberales como peligroso porque tiene el potencial de educar a los jóvenes para pensar críticamente y aprender a sostener el poder responsablemente (Giroux, 2014b). Desafortunadamente, con la universidad corporativa ahora definiendo aspectos del gobierno, el currículo, las finanzas, y los temas académicos, la educación se ha convertido ampliamente en un entrenamiento, en la creación de una clase elitista de gerentes y el destripamiento de esas formas de conocimiento que amenazan el *status quo*. Cualquier materia o tipo de conocimiento que no sirva a las necesidades instrumentales del capital – especialmente aquellas que podrían evocar formas de testimonio moral y acción política colectiva – se considera descartable, sugiriendo que el único valor que vale la pena es el valor de intercambio. La universidad corporativa es la máxima expresión de una máquina de la desimaginación en sus esfuerzos por reducir la práctica pedagógica a una mera transacción comercial, emplear un estilo autoritario de poder de arriba hacia abajo, imitar una cultura del negocio, infantilizar a los estudiantes tratándolos como consumidores, y despolitizar al profesorado al removerlos de todas las formas de gobierno. Como William Boardman afirma, la destrucción de la educación superior por las fuerzas del comercio y las políticas autoritarias es una ilustración triste de cómo los valores democráticos (educar a alguien en sus capacidades, gratis) ha dado lugar a la explotación (transformando a los estudiantes en un centro de beneficio que tiene la ventaja fortuita de alimentar la desigualdad) (Giroux, 2014b).

Como co-conspiradora en el control neoliberal del orden social, la educación superior de hoy no tiene

nada para decir sobre enseñar a los estudiantes a pensar por sí mismos en una democracia, a involucrarse con otros, o a abordar a través del prisma de los valores democráticos la relación entre ellos y el mundo. Por consiguiente, los estudiantes son tratados como mercancías y datos de investigación – o, lo que es peor, como indicadores de la actuación institucional – para ser ingeridos y luego escupidos como potenciales buscadores de empleo para quienes la educación se ha transformado en una mera forma de entrenamiento. Los estudiantes son enseñados a ignorar el sufrimiento humano y centrarse principalmente en el propio bienestar personal, y al realizar ello están siendo educados para existir en un vacío político y moral. La educación bajo el neoliberalismo es una forma de despolitización radical que aniquila la imaginación radical y la esperanza por un mundo más justo, igualitario y democrático.

No puede enfatizarse suficientemente cómo la muerte lenta de la Universidad como centro de creatividad y crítica, fuente fundamental de educación cívica, y conjunto de bienes públicos cruciales, crea las condiciones para la emergencia de una cultura nacional que produce y legitima una sociedad autoritaria. La corporativización de la educación superior puede, de hecho, constituir el más serio ataque contra la democracia. Sin lugar a dudas origina una clase de desconsideración que Hannah Arendt creía estaba en el corazón del totalitarismo (Arendt, 2006). Una mirada de tal desconsideración ha sido demostrada en la Universidad Rutgers, la cual recientemente otorgó un título honorífico a Condolezza Rice mientras se le ofrecía pagarle \$35.000 por dar un discurso de ceremonia de graduación. Este gesto estaba claramente motivado por intereses políticos, sino ¿cómo explicar que se le ha otorgado un título tan prestigioso a alguien que muchas personas consideran una criminal de guerra en potencia?<sup>4</sup> Este ejemplo es sólo uno de los tantos que revela cómo la educación superior se ha arraigado firmemente en lo que el Presidente Eisenhower una vez llamó el complejo Militar-Industrial-Académico (Giroux, 2007).

Una de las cuestiones más alarmantes respecto del intento de la universidad corporativa por librar una guerra a la educación superior es la continua erosión



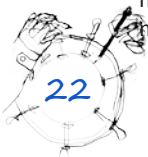
del profesorado con dedicación exclusiva, cuya asignación es reducida y reemplazada por instructores de dedicación parcial con mínimo poder, beneficios y seguridad. No sólo son profesores de medio tiempo y sin permanencia en su cargo en los Estados Unidos, desmoralizados al perder de manera creciente sus derechos y poder, sino que también muchos califican para los vales de comidas gratuitos y viven sólo un poco por encima del nivel de la pobreza. Demasiados educadores se encuentran posicionados como trabajadores subalternos al borde del abismo. Como resultado, se vuelven poco dispuestos tanto para abordar los ataques a la universidad como ofuscados acerca de cómo el lenguaje de la especialización o profesionalización los ha coartado, al no poder conectar su trabajo con las más grandes problemáticas cívicas o problemas sociales. Impedidos de desarrollar una relación significativa con una forma de gobierno democrática, el retroceso de la academia de la vida pública deja un vacío ético e intelectual en la educación superior al transformar cada vez más a educadores críticos en defensores de la universidad corporativa.

La gravedad de la disminución del número de intelectuales públicos dispuestos a abordar problemáticas sociales importantes, colaborar con movimientos sociales y utilizar el conocimiento para crear una cultura crítica formativa no puede ser exagerada. Además, el retroceso de los intelectuales en la lucha contra el neoliberalismo y otras formas de dominación es ahora, alarmantemente, coincidente con el crecimiento de los intelectuales anti-públicos que se han vendido al poder corporativo. Aunque las listas son demasiado largas, en una deberíamos incluir los gustos de teóricos culturales como Thomas Sowell, Shelby Steele, y John McWhorter, por un lado, y los archi-defensores del neoliberalismo como Martin Feldstein, Glenn Hubbard, Frederic Mishkin, Laura Tyson, Richard Portes, John Campbell y Larry Summers, por otro.

Estos supuestos intelectuales son los enemigos de la democracia y luchan por imponer subjetividades y valores que toman como verdadera la noción que el capitalismo, y no las personas, es el agente de la historia. No critican la democracia por el bien de mejorarla; en cambio, hacen todo lo que está a su

alcance para debilitar los principios democráticos. Estos intelectuales son atraídos y comprados por la élite financiera y no son más que títeres ideológicos que utilizan sus habilidades para destruir el contrato social, el pensamiento crítico y todas aquellas instituciones sociales capaces de construir los valores no mercantilistas y las esferas públicas democráticas. Su objetivo es normalizar las ideologías, modos de gobierno y las políticas que reproducen desigualdades masivas y sufrimiento para los muchos, mientras generan exorbitantes privilegios para la élite financiera y corporativa. La presencia creciente de tales intelectuales es sintomática del hecho que el neoliberalismo representa una nueva coyuntura histórica en la cual las instituciones culturales y el poder político han cobrado vida en el modelado de la política. Por ejemplo, uno puede argumentar que si la crisis económica no es acompañada por una crisis de ideas es porque la élite corporativa ahora tiene el control de los aparatos culturales dominantes que producen y diseminan ideas, valores e ideologías que trabajan para normalizar ideologías, políticas y prácticas de mercado. Y es precisamente en el frente ideológico que el neoliberalismo ha podido legitimar la noción de que la expresión máxima es el interés propio, que el egoísmo es una virtud, que el consumismo es el acto más noble de la ciudadanía, y que el militarismo es un ideal apreciado.

De hecho, el creciente ejército de los intelectuales anti-públicos que funcionan ampliamente como auxiliares del complejo militar-industrial-académico y que sirven a los intereses de la élite financiera pone en evidencia que el aparato neoliberal de las relaciones pedagógicas se ha vuelto muy extenso – un aparato que privilegia la desregulación, la privatización, la mercantilización, y la militarización de la vida cotidiana. A lo que debemos prestar nuestra mayor atención en este momento de nuestra historia es a que la educación pública y superior no son los únicos dos lugares de la educación. La fuerza educativa de una cultura más amplia se ha vuelto ahora una esfera mayor en la cual identidades, deseos, y formas de acción están siendo modelados. Esto es particularmente verdadero para la cultura popular, que ha sido ampliamente colonizada por las corporaciones y es utilizada para reproducir la cultura del consumismo y al analfabetismo social. La cultura



popular mayoritaria es una distracción a través de la cual las emociones de las personas son conducidas hacia espectáculos, a veces violentos, mientras todos los vestigios de imaginación se sofocan. Secuestrada por los valores neoliberales, la cultura norteamericana ahora promociona en gran medida la idea de que cualquier acto de pensamiento crítico es un acto de estupidez, mientras tanto ofrece la ilusión de acción a través de artilugios como votar en *American Idol*.

Lo que es crucial considerar de la cultura popular es que no se trata simplemente de entretenimiento: también funciona para producir deseos particulares, subjetividades, e identidades. Se ha transformado en uno de los lugares más importantes y poderosos de la educación, o lo que he llamado una forma opresiva de pedagogía pública (Giroux, 2014). El cine, la televisión, la radio, los videojuegos, el diario, las redes sociales, y los medios de comunicación en línea no sólo nos entretienen; son máquinas de enseñar que ofrecen interpretaciones del mundo y funcionan en gran medida para producir un público con horizontes políticos limitados. Ambos crean interés y una sensibilidad masiva que es conducente a mantener ciertos niveles de consenso, mientras que legitiman los valores dominantes, las ideologías, las relaciones de poder, y las políticas que mantienen los regímenes del neoliberalismo.

Hay un número de registros a través de los cuales una cultura popular dirigida por el mercado produce sujetos con deseos de volverse cómplices con su propia opresión. La cultura de la celebridad desploma lo público en lo privado y refuerza un cierto nivel de consumismo precipitado. La cultura de la vigilancia socava la autonomía y está en gran parte interesada en encerrar a las personas en órbitas estranguladoras de privatización y automatización. Una cultura popular militarizada ofrece violencia y un modelo de acción hiper-masculino que constituye tanto un sitio de entretenimiento como una fuerza mediadora a través de la cual se resuelven los problemas. De hecho, la violencia se ha vuelto el elemento más importante del poder y la fuerza mediadora que impacta sobre las relaciones sociales. La publicidad que infunde todos los elementos de la cultura popular funciona al transformar a las personas en consumidores y sugiere

que la única obligación de la ciudadanía es comprar. Todos juntos, estos elementos trabajan en gran medida como un modo de despolitizar a la población, de distraer a las personas para que no reconozcan sus capacidades como agentes críticos comprometidos y de vaciar la noción de política que demandaría consideración, responsabilidad social, y las demandas del coraje cívico.

Existe sin embargo un costado subversivo de la cultura popular, cuando ésta es utilizada como recurso poderoso para delinear y comprometer críticamente la política de lo cotidiano, movilizandoo narrativas alternativas al capitalismo, y activando aquellas necesidades vitales que producen maneras de subjetividad más críticas y compasivas. Desafortunadamente, como Stuart Hall se lamentó, no hay suficientes pensadores progresistas que adviertan “un sentido de la política como agencia educativa, como modo de cambiar la forma en que las personas ven las cosas” (Hall, 2011). Hall estaba señalando en parte el fracaso de la izquierda de tomar con seriedad el inconsciente político y la necesidad de utilizar los medios, el teatro, las publicaciones en línea, los periódicos electrónicos y otros recursos alternativos. De hecho, el cine, la televisión, los medios sociales, y otros instrumentos de la cultura pueden ser empleados para hacer que la educación sea central a una política emancipadora y completamente comprometida con el desarrollo de una cultura democrática formativa. Hay un enorme valor pedagógico en prestar atención a las representaciones opositoras alternativas ofrecidas dentro de los medios dominantes. Lo que está en juego es la necesidad de que los pensadores progresistas no sólo comprendan la cultura popular y los aparatos culturales como modos de ideología dominante, sino también tomen la cultura popular seriamente como una herramienta para revivir la imaginación radical.

Cualquiera con un interés en la supervivencia de la democracia debe del mismo modo cobrar consciencia del rol político de la educación, que moldea como la gente piensa, desea, y sueña, y debe luchar para hacer de la educación una cuestión central para las nuevas políticas. Como un gran número de teóricos, desde Antonio Gramsci y Raymond Williams a Paulo Freire y Stanley Aronowitz han argumentado a lo largo de los últimos cincuenta años, la educación es crucial para

el desarrollo de cualquier formación política radical. Para desafiar al dominio neoliberal sobre la cultura y las instituciones educativas de los Estados Unidos, tal formación necesitaría concebir y desarrollar nuevos programas educativos – extendiéndose desde la creación de periódicos en línea y revistas hasta el desarrollo de escuelas alternativas – como así también lanzar una defensa amplia de aquellas instituciones educativas formales que han actuado históricamente como protectoras de la democracia.

Lo que el presente estado de la educación superior exige es que la izquierda en sus varios registros debe crear sus propios intelectuales públicos en lugares tan dispares como las universidades, las escuelas y los medios en línea- cualquier espacio alternativo donde circula el significado. Estoy completamente de acuerdo con el difunto Pierre Bourdieu cuando insistía que es de enorme importancia política “defender la posibilidad y la necesidad del intelectual” como alguien que es incansablemente crítico del estado existente de las cosas (Bourdieu, 1998). Los intelectuales tienen la responsabilidad de conectar su trabajo con importantes problemáticas sociales, colaborar con movimientos populares e involucrarse en la determinación de las políticas que benefician a toda la gente y no solamente a unos pocos. En el corazón de esta sugerencia está la necesidad de reconocer que las ideas importan en la batalla contra el autoritarismo, y que la pedagogía debe ser central a cualquier noción viable de política y lucha colectiva. Los intelectuales públicos tienen una obligación de trabajar por la paz global, la libertad individual, el cuidado por otros, la justicia económica, y la participación democrática, especialmente en el tiempo de violencia y tiranía legitimadas. No hay una democracia genuina sin una crítica genuina al poder. La mera noción de intelectual público comprometido no es de modo alguno foránea ni una violación de lo que significa ser académico – es central a la propia definición. En pocas palabras, los académicos tienen un deber de ingresar en la esfera pública sin temor por tomar posiciones y generar controversia, funcionar como testigos morales, aumentar la conciencia política y hacer conexiones con aquellos elementos del poder y la política usualmente ocultos a la visión pública. También tienen la obligación de comprometerse en prácticas pedagógicas que renuncian a pensar la

enseñanza como un acto o práctica imparcial. Como Paulo Freire señaló, la pedagogía tiene raíces en la responsabilidad ética de crear las condiciones para que los estudiantes sean reflexivos, conocedores y que sean capaces de conectar el aprendizaje con el cambio individual y social (Freire, 1998). El rol crítico del educador consiste en abordar los problemas sociales importantes, motivar la acción humana en lugar de modelarla, y promocionar la conciencia crítica, la cual significa educar al sujeto para ser crítico y un agente individual y socialmente comprometido. La pedagogía en esta instancia es una práctica ética y política que urge a los estudiantes a ver más allá de ellos, trascender el llamado de privilegiar el interés individual y volverse sujeto en la determinación del poder, los modos de gobierno, la igualdad y la justicia.

La educación superior debe ser ampliamente entendida como una esfera pública democrática – un espacio en el cual la educación permita a los estudiantes desarrollar un sentido entusiasta de justicia profética, reclame su acción política y moral, utilice habilidades analíticas críticas, y cultive una sensibilidad ética a través de la cual aprendan a respetar los derechos de los otros. Lo que está en juego aquí para los estudiantes es crear las esferas públicas alternativas, particularmente con el uso de los nuevos medios para articular sus voces y hacer visibles las ideologías y los modos de conocimiento crítico centrales a sus propias luchas. Pueden luchar por los sindicatos, crear grupos de estudio alternativos, conectarse con los movimientos sociales fuera de la universidad y trabajar con comunidades vecinas para aunar luchas en las cuales ambos tienen intereses, tales como evitar la corporativización de los servicios públicos, los bienes públicos, y la creciente paramilitarización de las fuerzas policiales en los Estados Unidos. También pueden crear sus propios intelectuales públicos dispuestos a escribir para medios alternativos, dar entrevistas en estaciones radiales, y trabajar con los periódicos y editoriales para producir material que inspire y energice su generación y a los otros que luchan por redefinir el significado de democracia.

La educación superior tiene una responsabilidad no sólo de buscar la verdad sin importar donde pueda esto conducir, sino también de educar a los



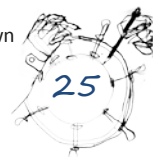


estudiantes para que la autoridad y el poder sean política y moralmente responsables. La educación superior es una de las pocas esferas públicas que retienen el potencial para sustentar la cultura democrática formativa. Cuando se compromete a comunicar el conocimiento crítico, los valores y el aprendizaje, vislumbra la promesa de la educación de nutrir los valores públicos, la esperanza educada y una democracia sustancial. La democracia impone demandas cívicas sobre los ciudadanos, y tales demandas apuntan a la necesidad de una educación con una base amplia, crítica, y defensora de los valores públicos significativos, la participación en el auto-gobierno y el liderazgo democrático. Solo a través de tal cultura educativa formativa y crítica los estudiantes pueden aprender a volverse agentes individuales y sociales, más que meramente espectadores desinteresados. Es imperativo que las generaciones corrientes y futuras puedan pensar independientemente y actuar sobre los compromisos cívicos que demandan un reordenamiento de acuerdos básicos de poder fundamentales para promocionar el bien común y una democracia significativa.

Quiero concluir enfatizando que es imposible simultáneamente creer en la promesa democrática de la educación superior y rendirse a la normalización de una visión distópica. Uno debe ser realista, ciertamente, pero no desesperar. Tampoco hay lugar en tal optimismo para una utopía romántica. En su lugar, uno debe estar motivado por la fe en la voluntad de las personas para pelear juntos por un futuro en el cual la dignidad, la igualdad, y la justicia importen, mientras que al mismo tiempo se reconozcan las fuerzas represivas que aplastan tal acción colectiva. El poder nunca está completamente del lado de la dominación, aunque, en estos tiempos, la resistencia no es un lujo sino una necesidad. Aquellos que creen en la educación superior y en la democracia tienen que comprometerse con la problemáticas de la desigualdad económica y superar la fragmentación social, desarrollar una formación social internacional para la democracia radical y la defensa del bien público, emprender modos de financiar actividades opositoras y evitar la influencia corrupta del poder corporativo, tomarse seriamente la naturaleza educativa de la política y la necesidad de cambiar el modo de pensar de las personas, y desarrollar una noción amplia de la política y una visión acorde. La historia es abierta, aunque sus puertas se están cerrando rápidamente. Cumpliendo la promesa de la democracia, la educación como una práctica de libertad y las demandas de justicia son el desafío central que debe impulsar la misión y el significado de la educación superior, al enseñar a los jóvenes lo que significa no solamente ser educado, sino también ser social y éticamente responsable unos con otros y con el mundo en toda su extensión.

## Referencias

- Alexander, M. (2012). *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*. New York: New Press.
- Arendt, H. (2006 [1963]). *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil*. New York, NY: Penguin Classics.
- Boardman, W. (2014). Does an honorary degree relate to free speech? Not much. *Reader Supported News* (May 20, 2014). Disponible en <http://readersupportednews.org/opinion2/277-75/23766-does-an-honorary-degree-relate-to-free-speech-not-much>
- Bouie, J. (2014). Dick Cheney's America: Of course Americans are OK with torture. Look at how we treat our prisoners. *Slate*. En línea: [http://www.slate.com/articles/news\\_and\\_politics/politics/2014/12/why\\_americans\\_support\\_torture\\_we\\_accept\\_the\\_abuse\\_and\\_cruel\\_punishment\\_of.htm](http://www.slate.com/articles/news_and_politics/politics/2014/12/why_americans_support_torture_we_accept_the_abuse_and_cruel_punishment_of.htm)
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of resistance*. L. Wacquant, Trans. New York, NY: New Press.
- Currie, E. (1997). Market, Crime and Community: Toward a Mid-Range Theory of Post-Industrial Violence'. *Theoretical Criminology* 1, no. 2: 147-172.
- Davis, A. Y. (2012). *The meaning of freedom*. San Francisco, CA: City Lights Books.
- Derber, C. (2013). *Sociopathic Society*. Boulder: Paradigm.
- DiMaggio, A. (2011). *The rise of the Tea Party*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Duménil, G. & Levy, D. (2011). *The crisis of neoliberalism*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Feld, G. (2007). *The War on Choice: The Right-Wing Attack on Women's Rights and How to Fight Back*. New York: Bantam.
- Ferguson, C. (2013). *Predator Nation: Corporate Criminals, Political Corruption, and the Hijacking of America*. New York: Crown



Business.

- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom*. Boulder: Paradigm.
- Friedman, M. (2002). *Capitalism and Freedom: 40 Anniversary Edition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fuentes, A. (2013). *Lockdown high*. London, England: Verso.
- Gilens, M. & Page, B. I. (2014). *Testing theories of American politics: Elites, Interest groups, and average citizens*. Princeton, NJ: Princeton University Press. Retrieved from <https://www.princeton.edu/~mgilens/Gilens%20and%20Page%202014-Testing%20Theories%203-7-14.pdf>
- Giroux, H. A. (2007). *The university in chains: Confronting the military-industrial-academic complex*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H. A. (2008). *Against the terror of neoliberalism*. Boulder, CO: Paradigm
- Giroux, H. A. (2009). *Youth in a suspect society*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H. A. (2012). *Education and the crisis of public values*. New York, NY: Peter Lang.
- Giroux, H.A. (2013a). *America's educational deficit and the war on youth*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Giroux, H. A. (2013b). *Twilight of the social*. Boulder, CO: Paradigm
- Giroux, H. A. (2014a). Neoliberalism and the machinery of disposability. *Truthout* (April 8). Disponible en <http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability>
- Giroux, H. A. (2014b). *Neoliberalism's war against higher education*. Chicago, IL: Haymarket Press.
- Giroux, H. A. (2014c). *Zombie politics and culture in the age of casino capitalism* (2nd ed.). New York, NY: Peter Lang.
- Giroux, H. A (2014). *The Violence of Organized Forgetting: Thinking Beyond America's Disimagination Machine*. San Francisco: City Lights Books.
- Greenwald, G. (2014). *No Place to Hide: Edward Snowden, the NSA, and the U.S. Surveillance State*. New York: Metropolitan Books.
- Gurr, B. (2014). *Reproductive Justice: The Politics of Health Care for Native American Women*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Halberstam, M. (1999). *Totalitarianism and the modern conception of politics*. New Haven, CT. Yale University Press.
- Hall, S. (2011). The march of the neoliberals. *The Guardian* (Sep. 12, 2011). Disponible en <http://www.guardian.co.uk/politics/2011/sep/12/march-of-the-neoliberals>
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. New York, NY: Oxford University Press
- Hayek, F. (2007). *The Road to Serfdom: Text and Documents--The Definitive Edition*. Chicago: University of Chicago Press
- Hedges, C. (2010). Democracy in America is a useful fiction. *Truthdig*. Retrieved from [http://www.truthdig.com/report/item/democracy\\_in\\_america\\_is\\_a\\_useful\\_fiction\\_20100124#](http://www.truthdig.com/report/item/democracy_in_america_is_a_useful_fiction_20100124#)
- Herman, E. S. (2001). Folks Out There Have a 'Distaste of Western Civilization and Cultural Values'. *Center for Research on Globalization*. En línea: <http://www.globalresearch.ca/articles/HER109A.html>
- Leys, C. (2001). *Market driven politics*. London, England: Verso
- Martin, R. (2002). *Financialization of daily life*. Philadelphia, PA: Temple University Press
- Mathis, B. T. (2014). *Hands Up Don't Shoot: Why are African-American young men being gunned down in our Streets*. New York: CreateSpace Independent Publishing.
- McChesney, R. W. (2014). *Digital democracy*. New York, NY: New Press.
- McKay, T. (2014). Princeton concludes what kind of government America really has, and it's not a democracy. *Popular Resistance*. Retrieved from <http://www.policymic.com/articles/87719/princeton-concludes-what-kind-of-government-america-really-has-and-it-s-not-a-democracy>.
- Rios, V. M. (2011). *Punished: Policing the lives of Black and Latino boys*. New York, NY. New York University Press.
- Roberts, D. (2003). *Shattered Bonds: The Color Of Child Welfare*. New York: Basic Books.
- Saad-Filho, A. & Johnston, D. (2005). *Neoliberalism: A critical reader*. London, England: Pluto Press
- Steger, M. B. & Roy, R. K. (2010). *Neoliberalism: A very short introduction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Stiglitz, J. E. (2013). In no one we trust. *New York Times*. Disponible en [http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/12/21/in-no-one-we-trust/?\\_php=true&\\_type=blogs&\\_r=0](http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/12/21/in-no-one-we-trust/?_php=true&_type=blogs&_r=0)



## Notas

### (Endnotes)

1 Este artículo es publicado con la autorización expresa de su autor, quien lo cediera en el idioma original (inglés). Ha sido traducido al habla hispana por Ana Inés Siccardi y Claudia Patricia Cosentino (GIEEC, CIMED, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina).

2 Henry Giroux (Mc Master University) es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en dicho país. Es bien conocido por sus trabajos pioneros en pedagogía pública, estudios culturales, estudios juveniles, enseñanza superior, estudios acerca de los medios de comunicación y la teoría crítica. Ha publicado innumerables obras y es un intelectual comprometido con la transformación educativa, dentro y fuera de los sistemas escolares. <http://www.henrygiroux.com/>

3 Ver informe en: <http://www.intelligence.senate.gov/study2014/sscistudy1.pdf>

4 Hasta el New York Times ha pedido el procesamiento por crímenes de guerra a un grupo de oficiales bajo la presidencia de Bush. Ver la Editorial, "Prosecute Torturers and Their Bosses," New York Times (December 21, 2014). En línea: [http://www.nytimes.com/2014/12/22/opinion/prosecute-torturers-and-their-bosses.html?smid=re-share&\\_r=2](http://www.nytimes.com/2014/12/22/opinion/prosecute-torturers-and-their-bosses.html?smid=re-share&_r=2). También ver : Marjorie Cohn, "Torture Report Confirms Team Bush War Crimes," Global Research (December 17, 2014). En línea: <http://www.globalresearch.ca/torture-report-confirms-team-bush-war-crimes/5420286>; Amy Goodman, "War Criminals Shouldn't Be Honored»: Rutgers Students Nix Condoleezza Rice From Commencement Speech," Truthout ( May 2014), en línea: <http://truth-out.org/news/item/23504-war-criminals-shouldnt-be-honored-rutgers-students-nix-condoleezza-rice-from-commencement-speech>.





# Conocimiento, Poder Y Educación: Sobre Ser Un Académico/Activista<sup>1 2</sup>

## Knowledge, Power And Education: On Being A Scholar/Activist

Michael W. Apple<sup>3</sup>

### Resumen

Michael W. Apple envió este artículo en respuesta a una invitación para unirse a nuestra comunidad académica con el fin de estimular el diálogo sobre la educación crítica en estos contextos Latinoamericanos. Está basado en una conferencia que dio recientemente en la *Universidade do Coruna*, en Galicia, España, en oportunidad de ser distinguido con el grado de *Honoris Causa*. La elección del texto se fundó- según nos comentara- en el orgullo que siente por sus antepasados que lucharon en la guerra contra Franco y sus aliados fascistas en España, de modo que los lectores pudiéramos advertir quién es y por qué son tan importantes estas cuestiones para él. A estas notas humanas y sensibles se agrega un desarrollo conceptual sólido, así como un tono de urgencia política y académica que enriquecen el texto y alientan la promesa de nuevos debates.

**Palabras clave:** Modernización Conservadora; Educación Crítica; Académico/Activista

### Abstract

When invited to join our academic community to further dialogue regarding critical education in our Latin American scenarios, Michael W. Apple submitted this paper that is based on the lecture he recently gave at the *Universidade do Coruna* in A Coruna, Galicia, Spain. He purposefully intended to share his pride not only for the *Honoris Causa* he was then awarded, but mainly for his ancestors, who had participated in the battles during the Civil War against Franco

and his fascist allies in Spain. He believed this might give the reader a clearer sense of who he is and why such positions are important to him. We celebrate his contribution, which adds conceptual soundness and political and academic urge to his humane and sensitive narrative.

**Keywords:** Conservative Modernization; Critical education; Scholar/activist

Para citar este artículo:

Apple, M.W. (2015). Conocimiento, Poder Y Educación: Sobre Ser Un Académico/Activista. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 29-39.

### Introducción

Es realmente un gran placer estar aquí hoy, no sólo por el honor que esta gran Universidad me confiere, sino también por mi historia familiar. Como algunos de ustedes saben, miembros de mi familia lucharon en la Brigada Abraham Lincoln contra Franco en la Guerra Civil Española. Por esta razón, venir aquí es casi como regresar a casa. En consecuencia, acepto esta distinción en nombre de toda la gente que, como mis parientes sacrificaron tanto por una causa que sigue pendiente aquí y en otros sitios.

Quiero comenzar esta conferencia con un ejemplo personal de algunas políticas internacionales recientes al-



rededor de las reformas educativas. Es un ejemplo que ilumina los efectos dañinos de algunas de las políticas radicalmente antidemocráticas que se instauran desde gobiernos conservadores en demasiados países.

Hace un año, pasé un semestre como Profesor Visitante en la Universidad de Melbourne en Australia. Durante mi estadía en Melbourne, me solicitaron que diera una conferencia a directores de escuela y maestros en la cual reflexionara críticamente sobre las políticas que se estaban proponiendo en educación, y en cómo podemos hacer a las escuelas más receptivas a las comunidades allí y en todos lados. Luego de recibir la invitación, un número de miembros del Departamento de Estado de Educación y Desarrollo de la Infancia (DEECD) vinieron a escuchar una charla académica en la Universidad sobre las políticas y los efectos de las agendas neoliberales en educación. A los pocos días de esta exposición, la invitación a hablar a los líderes escolares fue cancelada. Lo que tenía para decir era “demasiado controvertido”.

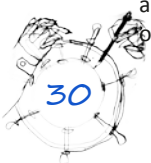
El contexto de esta decisión fue el siguiente. El gobierno neoliberal del Estado estaba decidido a imponer políticas tales como la sujeción del pago a los docentes y directivos al rendimiento, el incremento del apoyo a las escuelas privadas y religiosas, los modelos corporativos de gestión, las políticas anti-gremiales y cuestiones del estilo. El gremio de docentes y directivos se oponía fuertemente a estas políticas, pero el gobierno era inflexible en hacerlas efectivas y no estaba dispuesto a negociar seriamente sobre ellas. Había dejado en claro, además, que no estaba para nada complacido de discutir estas cuestiones públicamente.

Seamos honestos. Este es un tiempo muy difícil para la educación. Las políticas neoliberales y conservadoras han tenido gran efecto en las escuelas, las comunidades, los administradores, los docentes y todo el personal escolar. Y como sostengo en un número de libros recientes, bajo la influencia de aquellos con creciente poder en la educación y en una parte demasiado importante de la sociedad, lo que es público se supone malo y lo que es privado se supone bueno. Se han promovido los recortes presupuestarios; se ha reducido el empleo; los ataques a los educadores de todos los niveles y a su autonomía y organizaciones ganan mayor visibilidad; se han impues-

to modelos corporativos de competencia, acreditación y medición; la inseguridad permanente se ha convertido en norma. La falta de respeto por la profesionalidad de los educadores es sorprendente. Estas son tendencias verdaderamente internacionales, que se encuentran en un rango completo de países (Apple, 2006; 2010; 2013; Ver también Ball, 2012; Lipman, 2004; Lipman, 2011).

Uno de los efectos menos discutidos de todo esto- aunque está constantemente en la mente de las personas- es la posibilidad de pérdida de empleo dentro de lo que ha sido llamado “estado de gestión” (Clarke y Newman, 1997). Este es especialmente el caso de la gente dentro del sector público, particularmente en áreas como la educación donde los departamentos de estado no sólo en Australia sino en todos lados están expuestos a la severa amenaza de pérdida de sus posiciones laborales. En esta situación la gente evita la controversia a toda costa. Las cuestiones que posiblemente dañan las políticas dominantes, y la gente conocida por generar esto, se mantienen fuera de la discusión tanto como es posible.

Puedo ciertamente comprender las preocupaciones reales que el personal del Departamento debe haber tenido respecto de lidiar con cuestiones controvertidas en un momento en que sus posiciones y financiamiento estuvieron, y aún están, bajo amenaza. Sin embargo, evitar que me dirigiera a los docentes y administradores sobre los efectos perjudiciales de las políticas neoliberales y sobre alternativas frente a ellas no es sólo una forma de censura, sino que además constituye una falta de respeto a estos maestros y administradores. ¿No tienen el derecho de considerar públicamente las cuestiones cruciales que afectan sus vidas y las vidas de sus estudiantes y comunidades en un tiempo en que las políticas y presiones impuestas sobre ellos son aún más poderosas? Lo que ocurrió durante el siguiente mes fue importante, ya que el gobierno creó más problemas de los que creyó que había resuelto. Se produjo un inmediato sentimiento de indignación por parte de los educadores y los grupos progresistas. Los medios dieron publicidad al acto de censura y publicaron un número de entrevistas conmigo y otros, condenando las acciones del gobierno. Las nuevas historias sobre la cancelación de mi conferencia, y, aún más importante, sobre las cuestiones que despertaba en relación con las sistemáticas faltas de respeto del



gobierno hacia los docentes y administradores de las escuelas- así como hacia las comunidades pobres y de trabajadores- se viralizó en Facebook, Twitter y otras redes sociales. Emergieron y crecieron acciones y los movimientos alrededor de estas cuestiones.

Como respuesta, la Unión Australiana de Educación organizó un encuentro para una audiencia aún más grande que se llamó: “La conferencia cancelada: comprendiendo y desafiando los ataques a la educación estatal”. Se realizó exactamente el mismo día y a la misma hora que la conferencia original que se había cancelado. La Unión además televisó la conferencia para varias escuelas del estado cuya distancia a Melbourne hacía imposible que sus directivos y docentes asistieran. En un acto final de resistencia, muchos directivos y maestros que debían asistir a la conferencia original dejaron el evento organizado por el gobierno y asistieron en cambio a las sedes de la Unión a escucharme. Nos implicamos colectivamente en una discusión detallada de la política de educación y cómo resistir las “reformas” que se estaban imponiendo en las escuelas y otras áreas de la política social.

Un número de cuestiones son claras en este ejemplo de las políticas de policía en las bases. A veces las decisiones de los grupos poderosos para “gestionar el consenso” al presentar sólo el conocimiento que *ellos* consideran seguro pueden conducir a resultados contradictorios. Pueden crear, y crean de hecho, espacios para la interrupción. Y en este caso, las acciones organizadas de las uniones educativas y los movimientos sociales progresistas asumieron un rol protagónico contra-argumentando estas decisiones. Es claro que situaciones similares se están dando en España y en otras naciones también.

### Modernización conservadora y la crisis actual

He dado una introducción bastante personal a esta charla para recordarnos que este es un tiempo en que la educación se ha convertido en más que un sitio de lucha. Claramente, es especialmente cierto aquí. Es un momento en que debemos decidir cómo nos comprometeremos con grupos implicados en lidiar con todo esto de maneras críticas y democráticas. Los grupos dominantes han intentado, muchas veces con relativo éxito, limitar la crítica,

controlar el acceso a la investigación que documenta los efectos negativos de sus políticas, y negar la posibilidad de alternativas democráticas críticas. Han presionado con una agenda que simplemente dice garantizar la eficiencia, efectividad y reducción de costos. Para ellos, sólo esta clase de políticas pueden responder a la crisis en educación-aun cuando están sencillamente equivocados.

Los grupos dominantes no se equivocan totalmente al fundamentar estas “reformas” en un sentimiento de crisis. A lo ancho del espectro político, se reconoce ampliamente que existe una crisis en educación. Casi todos acuerdan que algo debe hacerse para darle más capacidad de reacción y hacerla más efectiva. Por supuesto, un conjunto de preguntas cruciales es: ¿receptiva a qué y para quiénes? ¿Efectiva en qué? ¿Y qué voces se oirán al preguntar y responder estas preguntas? Estas son algunas de las preguntas cruciales que uno puede hacer sobre la educación hoy.

Pero seamos nuevamente honestos. La crisis educacional es real- especialmente para los pobres y los oprimidos. Los grupos dominantes han usado tal “retórica sobre la crisis” para llevar la discusión a su propio terreno.

Una de las razones principales para la continuidad de los discursos y políticas dominantes es que la propia naturaleza del sentido común sobre la educación está siendo permanentemente alterada. Esto es en gran medida el resultado del poder de grupos particulares que entienden que si cambiamos las formas básicas en que pensamos la sociedad y sus instituciones- y especialmente nuestro lugar en dichas instituciones- estos grupos pueden crear un conjunto de políticas que los beneficiarán profundamente, más que a nadie. Los grupos dominantes se han implicado activamente en un vasto proceso socio/pedagógico, un proceso en el que lo que cuenta como una buena escuela, buen conocimiento, buena enseñanza, un buen alumno y buen aprendizaje están siendo radicalmente transformados. Permítanme decir más sobre este proceso. En un gran número de países, una alianza compleja y un bloque de poder con creciente influencia en la educación y todas las cuestiones sociales se han formado. Este bloque de poder, que he denominado *modernización conservadora*, combina en general cuatro grandes grupos (Apple, 2006). El primero y más fuerte incluye múlti-



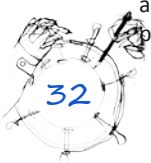
ples fracciones de capital comprometidas con las soluciones neoliberales mercantilizadas para los problemas educacionales. Para ellos, lo privado es necesariamente bueno y lo público es necesariamente malo. La democracia- una palabra clave cuando pensamos en las instituciones y nuestro lugar en ellas (Foner, 1998)- se reduce a prácticas de consumo. El mundo se transforma en un gran supermercado, uno en que quienes atesoran capital económico y cultural están aventajados en prácticamente todos los sectores de la sociedad. La elección en el mercado reemplaza acciones sociales más colectivas y reactivas. La democracia *fluida* reemplaza a la democracia *sólida*. Esto desmoviliza movimientos sociales progresivos de gran importancia que han sido la fuerza motora de prácticamente todos los cambios democráticos en esta sociedad y en nuestras escuelas.

En educación, esta posición está sostenida desde la creencia que cuanto más nos mercantilizamos, cuanto más traigamos modelos corporativos a la educación, cuanto más mantengamos a las escuelas, los administradores y los docentes presionados con la competencia, mejor estarán. Existe de hecho muy poca evidencia que respalde esta postura – y una gran cantidad de evidencia sobre el incremento de la inequidad (ver Apple, 2006; Lipman, 2004; Lipman, 2011). Pero el neoliberalismo continúa actuando como una religión, en tanto parece inmune a la evidencia empírica, aun cuando la crisis que ha creado en la economía y en las comunidades documenta constantemente sus fracasos en cada momento de nuestras vidas individuales y colectivas. El segundo grupo más poderoso en esta alianza son los neo-conservadores que quieren un “regreso” a los estándares más elevados y una “cultura común”. Frente a las poblaciones diaspóricas que hacen a los Estados Unidos, Inglaterra, España y muchas otras naciones un experimento impresionante e inmenso en la creación cultural continua, este grupo está comprometido con un proyecto fortalecedor de la cultura conservadora, presionando por un regreso a un sentido impuesto de nación y tradición que está basado en el miedo a la “contaminación” por la cultura y el cuerpo de aquellos a quienes consideran los “Otros”. Que exista una dinámica crucial y parcialmente oculta (al menos para algunos) respecto de la raza no es poco importante, por decir lo mínimo (Lipman, 2011; Gillborn, 2008;

Leonardo, 2009; Apple, 2006). Los neoconservadores asumen algo que no está allí, un consenso sobre lo que debe ser el conocimiento “oficial”. Por tanto tratan de eliminar una de las preguntas más significativas que debe ser hecha en nuestras escuelas: ¿Qué conocimiento y el conocimiento de quién debemos enseñar? En su certeza respecto de lo que la cultura común debe ser, ignoran un aspecto clave en esta supuesta condición común. Lo que es común es que no estemos de acuerdo. De hecho, lo que necesita constituirse como “lo común” es el proceso democrático y deliberativo de formular preguntas respecto de qué es lo común (Williams, 1989; Apple, 2000).

Un tercer elemento clave en la modernización conservadora está compuesto por conservadores religiosos populistas autoritarios que están profundamente preocupados por la secularización y la preservación de sus propias tradiciones. Ellos también desean imponer un “común”. Para ellos, “la gente” debe decidir. Pero están los elegidos y quienes no lo son. Sólo cuando una lectura particular del cristianismo muy conservador – o en otros países, esto es representado por formas represivas del judaísmo, el hinduismo y el islam- lo coloco en su justo lugar como el proyecto guía de todas nuestras instituciones e interacciones, será posible volver a declarar que este es “el país de Dios”. En el proceso, ellos incorrectamente se construyen como “los nuevos oprimidos”, como gente cuyas identidades y culturas son ignoradas o atacadas por las escuelas y los medios de comunicación. No es un accidente, por ejemplo, que uno de los movimientos educacionales en auge en los Estados Unidos en este preciso momento sea la escolarización en el hogar (Apple & Buras, 2006; Apple, 2006). Entre dos y tres millones de niños han sido sacados de las escuelas públicas, privadas o incluso confesionales, generalmente por razones conservadoras o religiosas, y se están escolarizando en sus hogares. Mientras que el movimiento de escolarización en hogar es variado, estas decisiones en general se sustentan sobre ataques conservadores a la escuela pública, y nuevamente el miedo al “Otro”.

Finalmente, una parte crucial de este paraguas ideológico es la particular fracción de nueva clase media profesional y gerencial que ha ocupado posiciones en el Estado. Este grupo está compuesto por gente que





está comprometida con la ideología y las técnicas de rendición de cuentas, medición, y el “nuevo gerenciamiento”, lo que se ha denominado “cultura de la auditoría” (Apple, 2006; Leys, 2003; Clarke y Newman, 1997). Ellos también son creyentes fieles; creen que instalando ciertos procedimientos y reglas están “ayudando”. Para ellos, más cantidad de evidencia sobre el rendimiento de las escuelas, los docentes y los estudiantes- en general simplemente fundadas sobre los datos limitados que generan los exámenes estandarizados - resolverá nuestros problemas, aun cuando nuevamente hay tanta o más evidencia de que esto también puede crear más problemas que los que supuestamente resuelve (Valenzuela, 2005; Gillborn y Youdell, 2000). La norma es demostrar que uno está “actuando correctamente” de acuerdo con criterios impuestos externamente. Su religión parece estar basada en “rinde o muere”.

Aunque existen tensiones y conflictos claros en el interior de esta alianza, en general se proponen proveer de condiciones educativas que creen necesarias tanto para el incremento de la competitividad internacional, el beneficio económico y la disciplina, como para retornarnos al pasado romántico de hogar, familia y escuela “ideal”.

Esta nueva alianza ha integrado a la educación en un conjunto mayor de compromisos ideológicos. Los objetivos en educación son los mismos que guían sus metas de bienestar económico y social. Incluyen la expansión dramática de esa ficción elocuente, el libre mercado; la reducción drástica de la responsabilidad del gobierno respecto de las necesidades sociales; el reforzamiento de estructuras de movilidad intensamente competitivas tanto dentro como fuera de las escuelas; la disminución de las expectativas de las personas respecto de la seguridad económica; el “disciplinamiento” de la cultura y el cuerpo; y la popularización de lo que es claramente una forma de pensamiento social-darwinista. El discurso aparentemente contradictorio de competencia, mercados y opciones, por un lado, y la rendición de cuentas, objetivos de rendimiento, estándares, exámenes nacionales y un currículo nacional, por otro, ha creado una situación en la que es difícil escuchar algo diferente. Aun cuando parecen encarnar diferentes tendencias, como demuestro en otros trabajos, ellos

realmente se refuerzan extrañamente, y colaboran en el cimiento de posiciones educacionales conservadoras en nuestras vidas cotidianas (Apple, 2006).

Me he abocado a esta descripción de este nuevo bloque hegemónico porque quiero situar todo mi trabajo más reciente en el contexto de las realidades actuales. Como en el pasado, la educación está profundamente vinculada a los movimientos sociales, las contradicciones, los conflictos, los antagonismos y las alianzas complicadas. Comprender la dominación e interrumpir sus formas diversas es parte esencial de nuestra tarea; y ciertamente ha motivado todos mis propios análisis desde obras tan tempranas como *Ideología y Currículo* (2004) y *Educación y poder* (2012), hasta libros más recientes como *Educando de la manera correcta*<sup>1</sup> (2006), *Las escuelas democráticas* (Apple and Beane, 2007) y ¿Puede la educación cambiar a la sociedad? (2013).

Por supuesto, hacer énfasis en lo político y lo social en educación no es nuevo ni en Inglaterra, ni en Estados Unidos, España, Grecia o cualquier otro sitio. Muchos académicos críticos han discutido esto extensamente en el plano internacional. Sin embargo, frente a las situaciones actuales, no sólo es este hecho fácil de olvidar para algunos de nosotros, sino que además mientras que el acto de criticar es importante, no es suficiente. Permítanme decir más sobre esto y lo que significa personal y colectivamente. Mientras lo hago, quiero describir un conjunto de responsabilidades en las que creo deben implicarse activistas/académicos democráticos críticos e intelectuales públicos de la educación en tiempos de crisis y de incremento en la influencia de la modernización conservadora.

### Questionando la relación entre educación y poder

Como muchos de ustedes tal vez sepan ya, a lo largo de las últimas cuatro décadas algunos nos hemos dedicado a un número de preguntas “simples”. Personalmente he estado especialmente preocupado por la relación entre cultura y poder, por la relación entre las esferas económicas, políticas y culturales (Ver Apple

1 El título original en inglés, *Educating the 'Right' Way*, presenta un juego de palabras, puesto que “right” significa tanto “correcta” como “Derecha”. Es decir, el título del libro también podría ser traducido como “Educando al modo de la Derecha”. En cualquier caso, la traducción al español anula uno de sus sentidos, y el juego de palabras implicado. [n/t]



y Weis, 1983), por las dinámicas de poder múltiples y contradictorias y los movimientos sociales que hacen de la educación un sitio de conflicto y lucha, y por todo lo que esto significa para el trabajo educacional. Por lo tanto, más que simplemente preguntar si los estudiantes han dominado una materia en particular y han rendido bien en todas nuestras pruebas comunes, debemos hacernos un conjunto de preguntas diferentes: ¿de quién es este conocimiento? ¿Cómo se volvió “oficial”? ¿Cuál es la relación entre este conocimiento y la forma en que es organizado y enseñado, y quién tiene capital cultural, social y económico en esta sociedad? ¿Quién se beneficia con estas definiciones de conocimiento legítimo y quién no? ¿Qué podemos hacer como educadores críticos y activistas para cambiar las inequidades educativas y sociales actuales y para crear currícula y enseñanza que sean socialmente más justas? (Ver, por ejemplo, Apple, 2014; 2013; 2012; 2006; 2004; 1999; 1996; Apple y Beane, 2007). Estas son las preguntas cruciales. Y como muestro en el ejemplo inquietante de lo que sucedió en Australia, la Derecha ha sido efectiva en establecer límites severos para que el público no alcance respuestas más críticamente democráticas a estas preguntas.

### Las tareas de un académico/activista crítico

En vistas de lo que he comentado sobre la situación actual, quiero ahora referirme a las posibilidades y lo que podríamos hacer para interrumpir la dominación. Para muchas personas, incluyendo colegas que están presentes en esta sala, los impulsos originales hacia el trabajo crítico teórico, político y práctico en educación fueron alimentados por una pasión por la justicia social, la equidad económica, los derechos humanos, los entornos sostenibles, una educación digna de su nombre- en pocas palabras, un mundo mejor. Sin embargo, como he mostrado, se hace cada vez difícil sostenerlo en esta situación en la que tantos de nosotros nos encontramos. Ideológica y políticamente, mucho ha cambiado. Los primeros años del siglo XXI nos han traído un capitalismo sin límites que alimenta tiranías de mercado y desigualdades masivas en una escala realmente global (Davis, 2006). La “democracia” resurge al mismo tiempo, pero como algunos hemos demostrado en una gran cantidad de análisis, se convierte demasiado frecuentemente en un delgado velo para los intereses

de los poderosos locales y globales y para la privación de derechos, deshonestidad y violencia nacional e internacional (Burawoy, 2005, p. 260; Apple, 2010). La retórica de la libertad y la igualdad puede haberse intensificado, pero existe evidencia irrefutable de la existencia cada vez más común de la intensificación de la explotación, la dominación y la desigualdad, y de que las victorias pasadas en la educación, la seguridad económica, los derechos civiles y otras están siendo debilitadas o están bajo seria amenaza. La religión del mercado (y como he dicho anteriormente de hecho funciona como una religión, dado que no parece estar abierta a la crítica empírica) se acopla con muchas visiones muy diferentes respecto de lo que el estado puede y debe hacer.

Al mismo tiempo, en el campo social de poder llamado la academia- con sus propias jerarquías y técnicas disciplinadoras (y disciplinarias), la búsqueda de credenciales académicas, los regímenes burocráticos, los ranking nacionales e internacionales, los criterios de rendimiento, en realidad la completa colección de presiones normalizadoras alrededor de las instituciones y las carreras – todo esto busca asegurar que todos pensemos y actuemos “correctamente”. Sin embargo, el impulso original nunca es completamente derrotado (Burawoy, 2005). El espíritu que anima el trabajo crítico nunca puede ser totalmente sometido a los procesos y lógicas racionalizadoras. No importa cuánto lo intenten los poderosos, nunca será extinguido- y ciertamente permanece vivo en una gran cantidad del trabajo hecho en sitios como la Universidad de A Coruna, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Valencia y en el resto de esta nación. La gente aquí y en todos lados ha batallado constantemente para actuar como las conciencias éticas de las naciones.

¿Qué podemos aprender de mis colegas aquí y en otros sitios sobre nuestro rol como intelectuales públicos, o como los llamo en ¿Puede la educación cambiar la sociedad?, “activistas/académicos críticos”, en este tiempo? Tal vez esté mejor explicado por el sociólogo crítico Michael Burawoy cuando exige “sociología orgánica pública”. En sus palabras, pero parcialmente haciéndose eco de Antonio Gramsci también, desde su perspectiva el sociólogo crítico:



(...) trabaja en estrecha conexión con un público visible, denso, activo, local y generalmente contra-público. [Él o ella trabaja] con un movimiento obrero, una asociación vecinal, comunidades religiosas, grupos de lucha por los derechos de los inmigrantes, organizaciones de los derechos humanos. Entre el sociólogo público y el público existe un diálogo, un proceso de educación mutua... El proyecto de tales sociologías [orgánicas] públicas es hacer visible lo invisible, público lo privado, validar estas conexiones orgánicas como parte de nuestra vida sociológica. (Burawoy, 2005, p. 265)

Este acto de hacerse (y esto es un *proyecto*, porque uno *nunca* está completo, *siempre* está haciéndose) un académico/activista crítico es complejo. Permítanme decir algo más sobre esto aquí. Mis tesis acá son tentativas y ciertas, no exhaustivas. Pero se proponen iniciar un diálogo sobre precisamente qué es lo que “nosotros” debemos hacer.

En general, existen nueve tareas en las cuales el análisis crítico (y el analista crítico) de la educación debe implicarse (Apple, 2013, 2010). Y han guiado mi trabajo durante toda mi carrera.

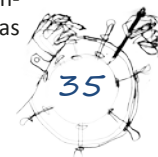
Debe “dar fe de la negatividad”<sup>4</sup>. Es decir, una de sus principales funciones es iluminar los modos en que las prácticas y políticas educativas están vinculadas con las relaciones de explotación y dominación – y con las luchas contra estas relaciones- en la sociedad en su conjunto.<sup>5</sup>

Al implicarse en tales análisis críticos, debe también señalar las contradicciones y los *espacios de posible acción*. Por lo tanto, su objetivo es examinar críticamente las realidades actuales con un marco conceptual/político que enfatiza los espacios en que acciones más progresivas o más contra-hegemónicas pueden continuar, o continúan. Este es un paso absolutamente crucial, ya que de otra forma nuestra investigación puede simplemente conducir al cinismo o la desesperanza. El cinismo y la desesperanza sólo pueden ser funcionales a quienes desean mantenerse en el poder...

Por momentos, esto también requiere una ampliación de lo que vale como investigación. Acá me refiero a actuar como “secretarías” críticas para esos grupos de

personas, comunidades y movimientos sociales que están hoy comprometidos en desafiantes relaciones existentes de poder desigual, o en lo que en otros sitios ha sido llamado la “reformas no-reformistas”, un término que posee una larga historia en la sociología crítica y en los estudios críticos de la educación (Apple, 2012). Esta es exactamente la tarea que se emprendió en las descripciones densas de las prácticas crítico democráticas en escuelas en *Democratic Schools*<sup>6</sup> (Apple and Beane, 2007) y en las descripciones críticas comprensivas de las reformas transformadoras como la Escuela del Ciudadano y el presupuesto participativo en Porto Alegre, Brasil (Ver Gandin y Apple, 2012; Apple y col., 2003; Apple, 2013; Wright, 2010)<sup>7</sup>. Lo mismo puede decirse de CREA, el Centro de investigación interdisciplinaria de la Universidad de Barcelona que es modelo en la construcción de una agenda de investigación y la creación posterior de políticas y programas que empoderan a quienes están económica y culturalmente marginados en nuestras sociedades (Fecha, 2011; Gatt, Ojaja y Soler, 2011; Alexiu y Sorde, 2011; Aubert, 2011; Christou y Puivert, 2011; Flecha, 2009) y del Centro para el Estudio de la Igualdad en la Universidad College, en Dublin. También ha sido un centro de investigación y acción que pone énfasis no sólo en la pobreza y la inequidad, sino también en los movimientos hacia la igualdad (Baker, Lynch, Cantillon & Walsh, 2004; Lynch, Baker & Lyons, 2009). Entonces, debemos documentar las victorias, no sólo las derrotas.

Cuando Gramsci (1971) argumentaba que una de las tareas de una educación contra-hegemónica y de un trabajador cultural comprometido no era descartar el “conocimiento de elite”, sino reconstruir su forma y contenido para que fuera puesto al servicio de necesidades sociales genuinamente progresivas, otorgó una clave para otro rol que los intelectuales “orgánicos” y “públicos” pueden ejercer. Por lo tanto, no debemos implicarnos en un proceso de lo que podría llamarse “suicidio intelectual”. Es decir, hay serias habilidades intelectuales (y pedagógicas) en el tratamiento de las historias y los debates alrededor de cuestiones epistemológicas, políticas y educacionales implicadas en justificar qué cuenta como conocimiento importante y qué vale como una educación efectiva y socialmente justa. Estas no son cuestiones sencillas o intrascendentes y las habilidades prácticas e intelectuales/políticas



de tratar con ellas han sido bien desarrolladas. Sin embargo, se pueden atrofiar si no se usan. Podemos restituir estas habilidades al emplearlas para asistir a comunidades en el pensamiento sobre esto, aprendiendo de ellas, y comprometiéndonos en los diálogos mutuamente pedagógicos que posibilitan la toma de decisiones sobre la base de los intereses de corto y largo plazo de las gentes desposeídas (Ver Apple, Au & Gandin, 2009; Burawoy, 2005; Freire, 1970; Borg & Mayo, 2007).

Mientras tanto, el trabajo crítico tiene el deber de conservar con vida las tradiciones del trabajo radical y progresivo. Frente a los ataques organizados contra las “memorias colectivas” de los movimientos sociales críticos y de diferencia, ataques que hacen especialmente difícil conservar legitimidad académica y social para múltiples enfoques críticos que han resultado tan valiosos al contrarrestar narrativas y relaciones dominantes, es absolutamente crucial que estas tradiciones se mantengan con vida, renovadas, criticadas cuando sea necesario por sus silencios o limitaciones conceptuales, empíricos, históricos o políticos. Esto implica ser cautelosos frente al reduccionismo y esencialismo y requiere que prestemos atención a lo que Fraser ha llamado tanto las políticas de la redistribución como las políticas del reconocimiento (Fraser, 1997; ver también Apple, 2013 y Anyon et al., 2009). Esto incluye no sólo conservar las tradiciones teóricas, empíricas, históricas y políticas- y las políticas y prácticas educativas que éstas generan- vivas; también, centralmente, supone la ampliación y crítica (constructiva) de ellas. Y también implica mantener con vida los sueños, las visiones utópicas y las “reformas no- reformistas” que constituyen parte tan importante de estas tradiciones radicales (Apple, Au & Gandin, 2009; Apple, Ball & Gandin, 2010; Apple, 2012; Jacoby, 2005; Teitelbaum, 1993).

No es posible conservar estas tradiciones con vida al tiempo que se critican constructivamente cuando no son adecuadas para tratar con las realidades actuales excepto al preguntarnos: “¿para quién/quienes las mantenemos con vida?” y “¿cómo y de qué manera se hacen disponibles?”. Todo lo que he mencionado antes en esta taxonomía de tareas requiere el reaprendizaje o desarrollo y uso de variadas habilidades de trabajo en muchos niveles y con grupos múltiples. Así, las

habilidades periodísticas y de medios, las habilidades populares y académicas, y la habilidad de hablar a muchas audiencias diferentes son cada vez más cruciales (Apple, 2006; Boler, 2008). Esto requiere que aprendamos a hablar con diferentes registros y a decir cosas importantes de maneras que no exija a las audiencias o al lector hacer todo el trabajo. La Derecha ha sido muy buena en esto. Nosotros también debemos reaprender estas habilidades.

Los educadores críticos deben además actuar, aunando esfuerzos con los movimientos sociales progresivos que su trabajo respalda, o en movimientos contra los supuestos y políticas de Derecha que analizan críticamente. Este es otro motivo por el cual la erudición en educación crítica implica transformarse en un intelectual “orgánico” o “público”. Uno debe participar y colaborar con su pericia en los movimientos alrededor de los movimientos para transformar tanto las políticas de redistribución como una política del reconocimiento. También implica aprender de estos movimientos sociales (Anyon, 2005; Anyon, 2014). Esto significa que el rol del “inteligentsia sin ataduras” (Mannheim, 1936), alguien que “vive en el balcón” (Bakhtin, 1968), no es un modelo apropiado. Como Bourdieu (2003, p. 11) nos recuerda, nuestros esfuerzos intelectuales son cruciales pero no “debemos quedarnos a un costado, neutros e indiferentes, de las luchas en las que se juega el futuro del mundo”.

Como agregado a los planteos hechos en los párrafos anteriores, el activista/académico crítico tiene otro rol que cumplir. Ella o él necesita actuar como un mentor altamente comprometido, como alguien que demuestra a través de su vida lo que significa ser *tanto* un investigador excelente como un miembro comprometido de una sociedad marcada por inequidades persistentes. Ella o él necesitan mostrar cómo se pueden fusionar estos dos roles de formas que pueden ser tensos, pero aun así encarnan los compromisos duales con la investigación comprometida socialmente y la participación en movimientos cuyo objetivo consiste en interrumpir la dominación. Debe ser obvio que esto necesita estar totalmente integrado en la enseñanza también.

Finalmente, la participación también significa usar el privilegio que uno tiene como académico/activista. Es



decir, cada uno de nosotros necesita usar sus privilegios para abrir espacios en las universidades y otros sitios para quienes no están ahí, para quienes hoy no tienen voz en ese espacio y en esos enclaves “profesionales” a los cuales, estando en una posición privilegiada, se tiene acceso. Esto se puede ver, por ejemplo, en la historia del programa “activista-en-residencia” en el Centro Havens para la Estructura Social y el Cambio Social de la Universidad de Wisconsin, donde activistas comprometidos en varias áreas (medio ambiente, derechos indígenas y de inmigrantes, disparidad doméstica, de trabajo o racial, educación, etc.) fueron convocados a enseñar y vincular su trabajo académico con la acción organizada contra las relaciones de dominación. O puede verse en un número de programas de Estudios Feministas, Indígenas, Aborígenes y de Pueblos Originarios que históricamente han comprometido activistas en estas comunidades como participantes activos en programas del gobierno y educación de estas áreas en las universidades.

## Conclusión

Estas nueve tareas que he discutido arriba son exigentes; y aunque lo intentemos, ninguna persona sola puede comprometerse igualmente bien en todas ellas simultáneamente. Lo que podemos hacer es continuar honestamente nuestro intento de captar las tensiones y actividades intelectuales, políticas y prácticas complejas que responden a las demandas de este rol. Y esto requiere un examen crítico e indagador de la ubicación estructural de cada uno, los propios compromisos políticos tácitos y explícitos, y las acciones encarnadas de cada uno, una vez que este reconocimiento con todas sus complejidades y contradicciones es asumido tan seriamente como merece.

Sin embargo, si miramos alrededor del mundo, hay individuos, investigadores, institutos, coaliciones, uniones y movimientos sociales que han constituido y aún constituyen una parte tan importante en la lucha continua para construir una educación que es genuinamente crítica y democrática en naciones y “futuras naciones”. ¿Podemos hacer menos? Seamos honestos, sin embargo. Como en mi ejemplo introductorio sobre los intentos de silenciarme y tantos otros demuestran, los grupos dominantes no se quedarán ociosos mien-

tras actuamos para replicar individual y colectivamente. Pero como ese ejemplo también muestra, no pueden controlar totalmente el terreno en el que los actos ocurren. Tampoco pueden controlar sus consecuencias. Los espacios para el trabajo contra-hegemónico se están creando constantemente al mismo tiempo que los grupos dominantes buscan cerrar otros espacios. Reconocer y ocupar esos espacios es tan crucial como siempre lo ha sido. De hecho, algunos de los mejores ejemplos de esto se pueden encontrar en la región del mundo en la que esta Universidad se encuentra.

Digo esto con gran respeto. Ustedes aquí- junto con otros- pueden ser los profesores de un mundo en que esto sea posible.

Como demuestro en mayor detalle en *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*, en muchas naciones del mundo hay una larga tradición en interrogar radicalmente a las instituciones educativas, en preguntar sobre quién se beneficia con sus formas dominantes de currícula, enseñanza y evaluación, en discutir sobre qué podrían hacer diferente, en hacer preguntas indagadoras sobre lo que debería cambiar para que esto suceda- y en proveer respuestas cruciales sobre cómo esto puede suceder y, de hecho, sucede (Apple, 2013). Esta tradición ha operado a través mío y muchos otros a lo largo de la historia de la educación crítica.

Permítanme concluir siendo honesto sobre otra cosa. Como alguien que se crió muy pobre, siempre trato de recordar las deudas que tengo con los sacrificios de mucha otra gente. Me sostengo sobre los hombros de muchos otros, incluyendo muchos de mis amigos y colegas en esta sala, que se han tomado estas cuestiones con tanta seriedad. Espero haber contribuido tanto con la recuperación de la memoria colectiva de esta tradición, como con su impulso conceptualmente, históricamente, empíricamente y prácticamente. Si creemos en la democracia *sólida* como un ancho río, se me ocurre cada vez más que nuestro trabajo es mantener este río corriendo, remover los obstáculos que lo impiden, y participar en ampliar los márgenes del río para que sea más inclusivo y fluya para todos. El honor que recibo hoy es realmente una distinción para todos los que dedican su vida a esta lucha. Les agradezco, de mi parte y en nombre de ellos.



## Referencias

- Alexiu, T. M. & Sorde, T. (2011). How to turn difficulties Into opportunities: Drawing from diversity to promote social cohesion, *International Studies in Sociology of Education* 21: 49-62.
- Anyon, J. (2014). *Radical possibilities*, 2<sup>nd</sup> ed. New York: Routledge.
- Anyon, J., et al. (2009). *Theory and educational research*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (1999). *Power, meaning, and identity*. New York: Peter Lang.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*, 3<sup>rd</sup> ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*, 2<sup>nd</sup> ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (Ed.) (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power*, revised Routledge Classic edition. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge*, 3<sup>rd</sup> ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. and Weis, L. (Eds.) (1983). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Apple, M. W., et al. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. and Buras, K. L. (Eds.) (2006). *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. and Beane, J. A. (Eds.) (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.) (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Ball, S., & Gandin, L. A. (Eds.) (2010). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. New York: Routledge.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social inclusion through dialogue, *International Studies in Sociology of Education* 21: 63-75.
- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S., & Walsh, S. (2004). *Equality: From theory to action*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bakhtin, M. M. (1968). *Rabelais and his world* (H. Iswolsky, Trans.). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Ball, S. (2012). *Global education, inc.* New York: Routledge.
- Boler, M. (Ed.) (2008). *Digital media and democracy: Tactics in hard times*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Borg, C. and Mayo, P. (2007). *Public intellectuals: Radical democracy and social movements*. New York: Peter Lang.
- Bourdieu, p. (2003). *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. New York: New Press.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology, *British Journal of Sociology* 56, 259-294.
- Christou, M. & Puigvert, L. (2011). The role of "other women" in current educational transformations, *International Studies in Sociology of Education* 21: 77-90.
- Clarke, J. and Newman, J. (1997). *The managerial state*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Davis, M. (2006). *Planet of slums*. New York: Verso.
- Flecha, R. (2009). The educative city and critical education. In Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. (pp. 327-340). New York: Routledge.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education, *International Studies in Sociology of Education* 21: 7-20.
- Foner, E. (1998). *The story of American freedom*. New York: Norton.
- Fraser, N. (1997). *Justice interrupted*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gandin, L. A. and Apple, M. W. (2012). Can critical democracy last: Porto Alegre and the struggle over 'thick' democracy in education. *Journal of Education Policy* 27: 621-639.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: learning communities and INCLUDE-ED, *International Studies in Sociology of Education* 21: 33-47.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and education: Coincidence or conspiracy*. New York: Routledge.
- Gillborn, D. and Youdell, D. (2000). *Rationing education*. New York: Routledge.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans.). New York: International Publishers.
- Jacoby, R. (2005). *Picture imperfect: Utopian thought for an anti-utopian age*. New York: Columbia University Press.



- Leonardo, Z. (2009). *Race, whiteness, and education*. New York: Routledge.
- Leys, C. (2003). *Market-driven politics*. New York: Verso.
- Lipman, P. (2004). *High stakes education*. New York: Routledge.
- Lipman, P. (2011). *The new political economy of education*. New York: Routledge.
- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care, and injustice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia*. New York: Harvest Books.
- Valenzuela, A. (ed.) (2005). *Leaving children behind*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Williams, R. (1989). *Resources of hope*. New York: Verso.
- Wright, E. O. (1985). *Classes*. New York: Verso.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. New York: Verso.

## Notas

### (Endnotes)

1 Este artículo es publicado con la autorización expresa de su autor, quien lo cediera en el idioma original (inglés). Ha sido traducido al habla hispana por María Marta Yedaide, con la revisión de Claudia de Laurentis (GIEEC, CI-MED, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina).

2 Esta presentación fue realizada en la Universidade do Coruna, España, como una conferencia en la ceremonia asociada con mi distinción como Doctorate Honoris Causa allí en marzo 2015. Una discusión más extensa de los argumentos en este texto aparecen en Apple (2013).

3 Michael W. Apple es Profesor de la cátedra John Bascom de Curriculum, Educación y Estudios de Política Educativa de la Universidad de Wisconsin, Madison y Profesor de Estudios de Política Educativa de la Universidad de Manchester. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: *The Routledge International Handbook of Critical Education* (2009), en co-autoría con Wayne Au y Luis Armando Gandin; *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (2010), en coautoría con Stephen Ball y Luis Armando Gandin; *Global Crises, Social Justice, and Education* (2010); y *Can Education Change Society?* [apple@education.wisc.edu](mailto:apple@education.wisc.edu)

4 Estoy consciente de que la idea de “dar fe” tiene connotaciones religiosas, algunas que son poderosas en muchos lugares de Occidente, pero pueden ser advertidas como formas de imperialismo religioso en otras tradiciones religiosas. Aun así prefiero usarla por sus poderosas resonancias con los discursos éticos. Pero recibo sugerencias de, por ejemplo, musulmanes, judíos y otros educadores e investigadores críticos para conceptos alternativos que puedan provocar respuestas similares. Quiero agradecer a Amy Stambach en este punto.

5 Aquí, la explotación y la dominación son términos técnicos, no retóricos. El primero se refiere a las relaciones económicas, las estructuras de desigualdad, el control del empleo, y la distribución de los recursos en una sociedad. El segundo refiere a los procesos de representación y respeto, y a la forma en que se imponen identidades a la gente. Estas son categorías analíticas, por supuesto, y son tipos ideales. La mayor parte de las condiciones de opresión son parcialmente una combinación de ambos. Estos se aplican a lo que Fraser (1997) llama las políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento.

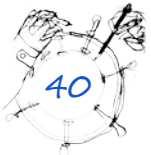
6 Nombre de la obra, que puede traducirse como “Escuelas Democráticas”.

7 Las conexiones cercanas de Luis Armando Gandín y sus análisis de las políticas y prácticas de educación crítico democráticas en Porto Alegre proporcionan un ejemplo destacado de tales esfuerzos. Ver también Wright, 2010.





Obra de : Ana Inés Ferrarese

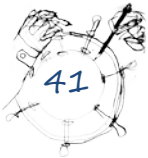


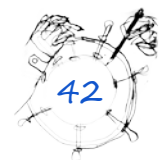




**Parte II**  
**Tramas narrativas situadas para un pensamiento otro en educación**

Obra de : Ana Inés Ferrarese





# Militancia En Favor Del Otro En La Educación Universitaria

## Militancy On The Other'S Behalf In University Education

Graciela Flores<sup>1</sup>

### Resumen

**N**os abocamos a comprender aspectos de la docencia universitaria actual a partir del enfoque de la enseñanza y de las prácticas concretas de una profesora destacada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Su concepción de la docencia como “militancia en favor del otro” incluye el reconocimiento de los estudiantes y la resistencia ante situaciones actuales de vulnerabilidad y de des-subjetivación, aspectos que exhiben su compromiso con la educación como acontecimiento ético-político, teniendo en cuenta que los vínculos institucionalizados pueden conllevar prácticas que obedecen a estrategias de gubernamentalidad o modos de sujeción que pueden descuidar la implicación responsable con el reconocimiento de la alteridad como factor central de los vínculos pedagógicos.

**Palabras clave:** Enseñanza Universitaria; Dimensión Ético-Política; Reconocimiento; Resistencia

### Abstract

**W**e are committed to understanding aspects of current higher education through the analysis of the concrete teaching practices of a distinguished professor at Mar del Plata University. Her view of teaching as ‘militancy on the other’s behalf’ implies both her concern for the students, and her resistance against situations of high vulnerability and de-subjectivation. Such a stand reveals her commitment to education as an ethical-political occurrence, as institutional bonds are likely to imply governing and restraining strategies

which ignore the responsible involvement that must come along with the recognition of alterity as central to pedagogic bonds.

**Keywords:** Higher University Teaching; Ethical-Political Dimension; Recognition; Resistance

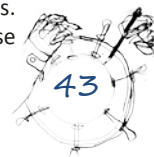
Para citar este artículo:

Flores, G. (2015). Militancia En Favor Del Otro En La Educación Universitaria. En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 43-52.

### Introducción

Si nos preguntamos qué significa ser docente hoy en el nivel universitario surgen interrogantes como los siguientes: ¿Qué sentidos entrafia la relación poder-saber como configuradora de subjetividades en el marco institucional universitario? ¿Qué sentidos porta la institución educativa considerando su poder sobre la vida de los sujetos? Ser docente hoy ¿implica involucrarse en prácticas que promuevan el reconocimiento de los sujetos?

Estas cuestiones son inherentes a la dimensión ético-política de la educación porque los sujetos que interactúan en el ámbito educativo son afectados por diversas tensiones vinculadas con el poder y con el saber. El pensamiento foucaultiano muestra que la articulación entre política y ética se plasma en el interjuego de poderes, saberes y subjetividades; en este marco de análisis la ética habla de la relación del sujeto consigo mismo, la política habla de la relación con los otros. Ambas relaciones (con uno mismo y con los otros) se



entrelazan en la institución universitaria y conllevan *transformaciones* y cierto tipo de *militancia ética* que intentaremos comprender.

Estimamos que el reconocimiento de los sujetos en las instituciones educativas es “gobernado” en el marco de la racionalidad gubernamental y al mismo tiempo a nivel individual es objeto de procedimientos de efectos atómicos que integran el dispositivo educativo a modo de tecnologías individualizantes. Además del habitual reconocimiento mediante calificaciones, en el acontecimiento de cada clase donde las relaciones intersubjetivas se viven como experiencia compartida ¿es posible que exista alguna forma de reconocimiento que no se circunscriba al rendimiento intelectual de los sujetos sólo en su modo de ser “aprendiz”? ¿El reconocimiento conlleva alguna forma de práctica política? Ser docente en la actualidad demanda un posicionamiento crítico y reflexivo que derive en prácticas consecuentes; pensar críticamente los vínculos pedagógicos supone un abordaje que desoculte cómo la subjetividad y la vida son afectados en el tránsito institucional porque las instituciones educativas operan por transformaciones.

El abordaje de la problemática que aquí presentamos se inscribe en las investigaciones del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales)<sup>2</sup>. Recurrimos a material obtenido mediante técnicas etnográficas de investigación durante nuestra permanencia en el aula donde enseña una profesora memorable<sup>3</sup> titular de la asignatura Introducción a la Filosofía, correspondiente a primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía. Específicamente recurrimos a la desgrabación de nuestro registro de audio de la primera clase del primer cuatrimestre del año 2013, a una entrevista realizada a la profesora también durante nuestra estadía en el campo, a la desgrabación de su participación en las “VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado” realizadas en septiembre de 2013 en la Universidad Nacional de Mar del Plata en el panel denominado “Conversación a cuatro voces: Vida, pasión y enseñanza”; y a un artículo de su autoría publicado en la revista *Entramados. Educación y sociedad*. Seleccionamos fragmentos de estos materiales porque los sentidos de esos segmentos discursivos se insertan en la trama institucional universitaria; los analizamos e interpretamos desde una perspectiva

filosófica, con la intención de resaltar lo singular concreto de las prácticas de enseñanza y del discurso de la profesora.

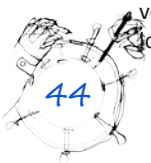
### **La militancia en favor del otro como resistencia y reconocimiento**

a. Compromiso existencial contra la des-subjetivación  
La profesora memorable de nuestra investigación (en adelante “C”) cuenta con más de treinta años de trayectoria como docente e investigadora. Si bien las teorías de la buena enseñanza y diversas investigaciones se ocupan de describir y explicitar lo que hacen los “mejores” profesores, dedicarnos a la figura de C nos permite un anclaje espaciotemporal en nuestra realidad actual; así dialogamos con el material que seleccionamos por su pertinencia para abordar nuestros interrogantes.

En su participación en las “VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado” C expresaba:

La educación como hecho ético-político se inscribe en una tarea imperiosa: repensar el propio lugar de instalación, repensar el compromiso existencial de sostener una praxis de altísimo impacto social como es el hecho docente; repensar el saber y la acción como resistencia al modelo des-subjetivante, individualista y narcotizante que suele atravesar la actual coyuntura antropológica, a partir de la vulnerabilidad del colectivo, en el que estamos todos inmersos.

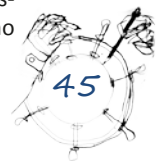
C entiende a la educación como “hecho”; esto la inmuniza ante el riesgo de ser portadora de un discurso redentor intelectualista, que aunque bien intencionado, no dejaría de integrar un conjunto de teorizaciones sin anclaje concreto en la realidad objetiva. Los análisis teóricos sin conexión con la experiencia vivida, como piensa Bekerman (2011) serían tan solo un discurso que “corre el riesgo de llegar a ser poderosamente irrelevante” (p. 83), porque la emancipación implica tanto un alerta intelectual como prácticas acordes, si de lo que se trata es de contribuir a provocar cambios en estados naturalizados. En sus reflexiones en torno a la vigencia de la necesidad de emancipación que la educación puede favorecer, Adorno (1998) alerta sobre un “peligro” que es el hecho de que cualquier intento serio



de mover a las personas a la emancipación se enfrenta a resistencias que encuentran portavoces y detractores de los cambios, “que le demuestran a uno que precisamente eso que quiere está hace ya mucho tiempo superado, o ya no es actual, o es utópico”, y piensa que es fácil reprimir la voluntad de cambio, cuando los intentos de transformar el mundo en algún aspecto específico se ven expuestos a la “aplastante fuerza de lo existente y parecen estar condenados a la impotencia” (Adorno, 1998, p. 27). Al respecto, interpretamos que “el compromiso existencial” al que se refiere la profesora, conectado con su conciencia de estar ella también inmersa en un modelo negativizador al que hay que ofrecerle resistencia como herramienta superadora de la parálisis impotente o “narcotizante”, significa que no está dispuesta a dejarse “aplastar” por la fuerza de lo existente. Además de decir que la educación es un “hecho”, dice que es un hecho “ético-político” que reclama una “tarea imperiosa” de “repensar”, lo que significa involucrarse activamente, revisar lo pensado, creído y efectuado, sostenido en un tiempo pasado lejano o reciente; esto quiebra la comodidad de la repetición, las certezas, las verdades eternas, los juicios dogmáticos; en definitiva, impide el adormecimiento en un rol docente condenado a la impotencia, porque se trata de repensar “el propio lugar de instalación”. El compromiso involucra el esfuerzo para mantenerse en una “praxis de altísimo impacto social”. Los dichos de C están configurados en el lenguaje de la crítica y de la reflexión, cohesionados por una convicción orientadora: la educación (el hecho educativo) mediante la enseñanza (el hecho docente) opera cambios en el mundo social. Puede advertirse que no hay residuos pesimistas ni esperanza ilusoria depositada en un tiempo futuro indefinido, sino convicción en la potencia presente que la praxis docente es capaz de desplegar, al asumir la “tarea imperiosa” de “repensar el saber y la acción como resistencia al modelo des-subjetivante, individualista y narcotizante” actual. La profesora estudia el pensamiento foucaultiano; en este marco, se puede pensar que la educación produce subjetividades por la transformación del sujeto que mediante ciertas tecnologías del yo conjuntamente con la enseñanza, configurará un sujeto adecuado a los intereses políticos. Pero también se puede pensar que el sujeto en lugar de adecuarse a intereses políticos externos coercitivos, encontrará el modo de rebasar límites

impuestos y efectuar auténticas prácticas de libertad (Foucault, 1991). Sucede que los sujetos han internalizado técnicas mediante las cuales se objetivan como sujetos; se trata de técnicas de gobierno, que aseguran la coerción y los procesos a través de los cuales el “uno mismo” del sujeto es construido y modificado por sí mismo. La educación produce subjetividades porque afecta al sujeto estudiante, quien mediante ciertas tecnologías del yo devendrá un sujeto transformado. Como dice Díaz (2014) “Las tecnologías del yo son las técnicas que se ejercen sobre uno mismo y que permiten a los individuos efectuar por sus propios medios un cierto número de operaciones sobre sus cuerpos, sus almas, sus pensamientos y sus conductas” (p. 186), pero esa subjetividad comienza a constituirse en tanto interiorización del afuera; como dice la misma autora refiriéndose a una interpretación de Deleuze “la subjetividad no es una relación surgida desde el individuo hacia el mundo, sino una relación desde los saberes y los poderes que el individuo ‘encuentra’ en el mundo, que se pliegan o producen un doblez generando *zonas de subjetivación*” (Díaz, 2014, p. 190). En esta línea de pensamiento, puede asumirse que la educación produce efectos en alguna de esas “zonas” también como resistencia a la des-subjetivación.

En cuanto a la crítica de C al modelo actual por ser “des-subjetivante, individualista y narcotizante”, que opera “a partir de la vulnerabilidad del colectivo en el que estamos todos inmersos”, interpretamos que es del orden de lo que podríamos considerar como responsabilidad con la experiencia de los estudiantes, si entendemos “experiencia” como aquello que trabaja en el interior de la fragilidad humana, que transforma al sujeto pero desde su situación. Sería según Larrosa (2011) “sujeto de la experiencia” el sujeto “ex-puesto” por su receptividad, disponibilidad y apertura; en este sentido sería “incapaz de experiencia aquel a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le llega, a quien nada le afecta” (p. 37). Y como es posible inferir entonces, para que se materialice la resistencia a la des-subjetivación que la profesora plantea, el hecho educativo debería rozar esa zona de apertura y vulnerabilidad y “afectar” a los estudiantes ¿Existe alguna condición de posibilidad para que se efectivice esa “afección”? La dimensión ética arroja una respuesta. Principalmente si se asume al estudiante como



discípulo que es “exterioridad interpelante e interpelable y entonces el maestro se sabe responsable de ese otro siempre otro en su alteridad irreductible” (Cullen, 2009, p. 61). Esto significaría entender que la educación es interpelación interpelada por la alteridad.

Como se ha visto, la palabra de la profesora es portadora de múltiples sentidos. Podríamos considerar su posicionamiento como ejercicio de profanación entendido como restitución (Agamben, 2011) si tenemos en cuenta que se necesita que los sujetos sean “capaces de intervenir también en el proceso de subjetivación, así como en los propios dispositivos, para traer a la luz ese ‘ingobernable’ que es a la vez el punto de origen y el punto de partida de toda política” (p. 264). En las instituciones universitarias los sujetos que recién ingresan (como es el caso que nos ocupa) ya traen en su biografía una colección de vivencias que podrían inscribirse en el accionar de estos dispositivos; su encuentro con una profesora que les abra la posibilidad de una participación resistencial conjunta podría operar a modo de contradispositivo, facilitando el tipo de intervención “restituyente” que el filósofo plantea.

Por otro lado, el discurso de C podría considerarse como transgresor en sentido foucaultiano. Foucault (1993 a) sostiene que para pensar la existencia de la transgresión, “hay que liberarla de todo aquello que constituye lo escandaloso o subversivo, esto es, de lo que está animado por la potencia de lo negativo. La transgresión no opone nada a nada (...) no busca conmover la solidez de los fundamentos” (p. 48); se trata del límite, no entendido como escisión o grieta, sino como un lenguaje “desdialectizado” porque “el gesto de la transgresión reemplaza al movimiento de las contradicciones” (p. 75). Es decir, la transgresión que está en su discurso apela a la resistencia como una forma de lucha en un campo de relaciones de fuerza, donde no hay “un” poder que destituir y reemplazar por su opuesto, no significa una utopía de inversión que implique la materialización de una polaridad opuesta a lo existente.<sup>4</sup>

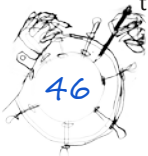
#### b. El modelo de la batalla perpetua

En el fragmento que ofrecemos a continuación se enmarca la expresión que motivara el título de nuestro trabajo:

No es la docencia un campo aséptico. Más vale hay que pensar en el campo de la lucha y la resistencia y en el modelo de la batalla perpetua. No es época de distracciones ni silencios. Quizás esa voz sea en parte lo que los alumnos reconocen en un profesor memorable; seguramente porque ven la vida de esos hombres transida por la *militancia en favor del otro* (Colombani, 2014, p. 142).

La docencia no es un “campo aséptico” porque no es un campo neutro, objetivo, esterilizado de “contaminantes” como las pasiones, los poderes, la subjetividad; es más bien un campo atravesado por pasiones (en su sentido de emociones y afecciones) donde hay relaciones de fuerzas y posturas diversas en relaciones agonísticas en que los sujetos producen sentidos a la vez que reciben los efectos subjetivadores del entorno en que están inmersos. Y no es un campo aséptico porque está atravesado por tensiones de diversa índole que pueden ser comprendidas mejor si se evita una racionalidad tecnocrática o cualquier racionalidad cerrada y se incluye la dimensión ética, porque como dice Levinas (2002) “La esencia de la razón no consiste en asegurar al hombre un fundamento y poderes, sino en cuestionarlo y en invitarlo a la justicia” (p. 118), lo cual no significa tampoco apelar a una racionalidad jurídica restringida a una lógica del litigio.

La mención de “el campo de la lucha y la resistencia” y de “el modelo de la batalla perpetua” nos remite a Foucault (1998) porque las relaciones de poder no son manifestaciones de consenso ni de antagonismo, sino más bien de agonismo; es decir, no hay una relación de oposición paralizante, sino más bien provocación permanente que conlleva un estado de alerta, dado que en las instituciones educativas las disciplinas imponen una relación de docilidad-utilidad. La resistencia es posible, como demuestra Foucault (1999 b) cuando revisa la concepción negativa del poder, como prohibición; tal sería una concepción jurídica y restrictiva. Pero como advierte el autor, para ocuparse de los mecanismos positivos del poder y para entender su funcionamiento real, se necesita alejarse del pensamiento jurídico y del vocabulario del derecho. Existen poderes regionales y locales; son micro poderes específicos cuya función primaria es ser productores de una eficacia, una aptitud. Se trata de procedimientos que se



inventan y se desarrollan mediante técnicas que conforman una tecnología del poder. Así la disciplina ya no opera globalmente, sino de manera atómica, o sea, sobre los individuos, porque las técnicas se ocupan de cómo intensificar su rendimiento o multiplicar sus capacidades, operan vigilando y controlando a alguien, y esto se ve en las instituciones educativas. Esta visión del poder es destotalizante; para Foucault (1992) no hay “un” poder cosificado y monolítico, sino efectos de poderes múltiples que se conectan, el poder se ejerce, el poder transita, tal es así que “El poder funciona, se ejercita, a través de una organización reticular” (p. 146). Si pensamos en la existencia de micro poderes, en ese interjuego agonístico de las dominaciones, el sujeto no es víctima inerte e inerme: puede encontrar intersticios o espacios de resistencia. En el entramado mismo de estas redes es donde las prácticas de libertad pueden tener su espacio. La profesora es portadora de un discurso de resistencia, porque como piensa Foucault (2012) en las instituciones, también en las educativas, hay prácticas por medio de las cuales la gente es “conducida” pero los procedimientos y estrategias que garantizan el “gobierno” del pueblo mediante la conducción están en crisis en la actualidad (p. 47). Quizás por esto, como dice C “No es época de distracciones ni silencios”. En este sentido recordamos que Foucault (1992) no cree que para instaurar prácticas de libertad se necesiten guías que se ocupen de despertar conciencias ni de psicoanalizar lo reprimido, porque el discurso de lucha según él lo entiende no se instala en una ideología ni se opone a lo que el sujeto tendría reprimido en su inconciente; el discurso de lucha se opone al secreto; Foucault piensa que “Es posible que sea más difícil destapar el secreto que el inconciente” (p. 86). Un secreto que la educación suele portar es que las transformaciones a las que apunta incardinan saberes y poderes que afectan a los sujetos que a nivel subjetivo particular se encuentran en tensión con lo que las instituciones les ofrecen a nivel general, como si se tratara de un colectivo homogéneo pasible de ser conducido pastorilmente. Según Foucault (1999 b) la tecnología individualizante del poder constituye una anatomopolítica como sujeción sobre el individuo, pero hay otro grupo de tecnologías que apuntan a la población entendida, más que como grupo de personas, como seres vivos atravesados por procesos biológicos. De modo que hay dos núcleos tecnológicos de

poder: el poder disciplinar, aplicado sobre un cuerpo y un individuo adiestrables, y el poder como biopolítica, cuando la vida entra en el dominio del poder. En su dimensión política, la educación involucra “gobierno” del pueblo, en sentido foucaultiano: “Y por gobierno quiero significar el conjunto de instituciones y prácticas por medio de las cuales la gente es conducida, de la administración a la educación, etcétera” (Foucault, 2012, p. 47). Entonces la educación va dirigida al “público”, como población considerada desde el punto de vista de sus opiniones, hábitos, prejuicios, o sea, “el conjunto susceptible de sufrir la influencia de la educación, las campañas, las convicciones” (p. 102). La educación vehiculiza alguna necesidad de la racionalidad gubernamental, entendida según Foucault (2006 a) como la conservación y desarrollo de una dinámica de fuerzas (p. 341).

Según nuestra perspectiva, en la educación actual hay convergencia de ambos núcleos (tecnologías sobre el individuo y sobre la población). El poder hilvana relaciones entre el sujeto producido y productor de sí mismo, donde confligen lo que el ser es con lo que el ser va deviniendo durante sus transformaciones, pero simultáneamente las instituciones educativas gestionan el conflicto inherente a toda cultura y a toda sociedad (visión generalizante) entre tradición y creación, o entre lo legado y lo nuevo. Es en esta dinámica donde la educación da forma, transforma y con-forma a sujetos que no son in-formes. Ocurre que entendemos que la educación como dispositivo de poder procede por normalización o disciplina (Foucault, 1998), por constitución de subjetividad (Foucault, 1999c), y por mecanismos anatomopolíticos y biopolíticos (Foucault, 2007) de manera imbricada. La educación puede ser vista como una forma de biopoder, si entendemos *bios* como lo hace Foucault (2006 b), es decir, la vida como existencia objeto de técnica, a diferencia de *zoé*, la vida como propiedad de los organismos, de tal modo se asume *bios* en sentido de que es un ejercicio en el mundo, “aquello a partir de lo cual, a través de lo cual vamos a formarnos, transformarnos” (p. 464). En otras palabras, vida entendida como *bios* alude a la naturaleza humana en interferencia con su cultura.<sup>5</sup> La educación es dispositivo de la biopolítica porque canaliza una vía para la supervivencia del “bien” (sistema-mundo imperialista, capitalista, etc.) y contribuye a curar el “orga-

nismo” amenazado; el problema es que para esto puede actuar debe despotenciar ciertas “células”<sup>6</sup> y una forma eficaz para hacerlo es el “no reconocimiento” del otro. Entonces, la educación conlleva un modo de biopoder que opera conjuntamente sobre los cuerpos de los sujetos singulares a modo de anatomopolítica<sup>7</sup> y sobre la vida de las poblaciones a modo de biopolítica. La biopolítica vinculada a un biopoder *sobre* la vida de los otros representa fácticamente el sentido negativo del concepto, pero la biopolítica entendida como política *de* la vida, adquiere un sentido positivo, puesto que consistiría en la promoción de situaciones que contribuyan con la generación, regeneración y mejoramiento de la vida humana, es decir, de la vida de los ciudadanos, en el marco de una relación vital con el poder de un Estado que les garantice seguridad, salud, educación, etc. Para disminuir el nivel de abstracción de la noción, puede pensarse que el llamado históricamente “Estado Social” sería un caso de biopolítica en sentido positivo; se trata de un “hacer vivir”, en contraposición con el “dejar vivir” y “hacer morir”, propio de la biopolítica en sentido negativo.<sup>8</sup>

La principal razón para pensar la educación como dimensión de la biopolítica es que los sujetos concretos no son el sujeto abstracto de cierta filosofía política, sino corporalidad viviente intersubjetiva que lucha para que se contemplen sus necesidades, no sólo de mantenimiento o alteración de condiciones que respeten su forma de vida, también de concreción de situaciones donde la subjetividad no implique ser sujeto sujetado. En definitiva, la educación como dispositivo de la biopolítica obedece a una racionalidad gubernamental en sentido foucaultiano. La ligazón de las reflexiones en torno a la racionalidad gubernamental con la racionalidad docente singular ofrece la posibilidad de encontrar situaciones concretas y singulares de ejercicio de biopoder positivo. El fragmento del artículo de la profesora memorable citado antes culmina con la expresión “militancia en favor del otro”. Siempre hablar de militancia refiere al campo de la política, pero al ser en favor del otro es también una militancia ética, que se ocupa no de un sujeto abstracto sino de sujetos encarnados, cuya materialidad viviente no consiste sólo en estar dotados de capacidades intelectuales; se trata de corporalidades que piensan y sienten, tienen deseos y

necesidades. Esta militancia asume la complejidad propia de la condición humana, sin las disociaciones del racionalismo que excluía las emociones, y se hace cargo de su potencia de actuar en su valencia positiva.

c. Resistencia a los vínculos institucionales perversos con los sujetos.

Como veremos a continuación, también la manera en que la profesora comienza su clase inaugural del cuatrimestre puede ser interpretada como práctica de restitución y/o de transgresión en el sentido antes expuesto si se atiende la ruptura con la forma tradicional de inaugurar una cursada en el ámbito universitario. Pero lo más potente de este fragmento de nuestros registros es que permite mostrar el lado fáctico de la militancia en favor del otro. La profesora dice al grupo de estudiantes:

Les doy una bienvenida que empieza siendo afectiva más que académica. Las instituciones suelen ser dispositivos bastante perversos en lo que es el vínculo con los sujetos, las universidades no escapan a esto. Por lo tanto el primer mimo es una cuestión afectiva, lo académico viene después. Siéntanse bien recibidos a este teórico de Introducción a la Filosofía. El mayor deseo de mi parte es que la pasen bien, que aprendan, pero que aprendan en el marco de algo que les dé placer, que el deseo circule por acá. Que algo de lo que a mí me apasiona de esta vida académica y de la Filosofía lo pueda de algún modo transmitir. Con eso me voy a ir muy feliz allá por el mes de julio, más allá de que uno sepa más o menos de Agustín, de Santo Tomás o de Foucault. Algo del orden de la pasión, ojalá que se transmita.

Entonces ¿la institución universitaria puede albergar facetas perversas en los vínculos con los sujetos? Es posible, considerando que un dispositivo es “una máquina que produce subjetivaciones y, por ello, también es una máquina de gobierno” (Agamben, 2011, p. 261). La educación puede entenderse como dispositivo de la gubernamentalidad, entendida ésta según Foucault (2006 a) como tendencia que conduce hacia la preeminencia del tipo de poder llamado “gobierno” sobre la soberanía y la disciplina, que indujo al desa-





rollo de una serie de aparatos específicos de gobierno y por otro lado al desarrollo de toda una serie de saberes (p. 136). Las políticas educativas se dirigen a la población que, como objeto en manos del gobierno, es un campo de intervención y es el blanco principal de la gestión gubernamental. Así entendida la educación, como un dispositivo de gubernamentalidad, puede albergar funciones estratégicas que no son vividas como benéficas por los sujetos.

Si recurrimos a Foucault (1999 a) cuando se ocupa de cómo el saber de indagación medieval se transformó en un saber de vigilancia permanente sobre los individuos, realizada por alguien que ejerce sobre ellos un poder (puede ser un maestro de escuela o un profesor universitario) podemos ahondar la comprensión de la afirmación de C cuando dice que “Las instituciones suelen ser dispositivos bastante perversos en lo que es el vínculo con los sujetos, las universidades no escapan a esto”. La vigilancia aludida por Foucault es una forma de saber-poder que toma forma en prácticas reales de alguien que además tiene la posibilidad de constituir un saber sobre aquellos a quienes vigila. Es éste un saber que se centra en el examen como verificación en torno a las conductas de un individuo, si cumple reglas, si progresa. Las condiciones de posibilidad de este “progreso” son las *transformaciones* del sujeto, que será objeto del examen como forma de saber e involucra la vigilancia, el control y la corrección, por ser dimensiones del panoptismo, mediante el cual, como dice Foucault (1998) se forma una sociedad disciplinaria que garantiza una distribución infinitesimal de las relaciones de poder. Si consideramos que las instituciones de secuestro, como dice Foucault (1999 a) gestionan y controlan el tiempo y el cuerpo, que ya no proceden por exclusión sino por inclusión, y que es un tipo de poder polivalente porque combina su sentido político y al mismo tiempo actúa como micropoder judicial (p. 60) se clarifica que haya un saber epistemológico y tecnológico extraído de los individuos a partir de sus propios comportamientos. Pero lo que aquí más nos interesa es que hay una envoltura general a este tipo de instituciones, que es un *mecanismo de transformación*. Ya Foucault (1993 b) mostró que el hombre fue convertido en objeto de saber en la modernidad; el surgimiento de la figura del hombre “fue el efecto de un cambio en las disposiciones fundamentales del

saber” (p. 376); se fue modelando así un público gobernable que sigue bajo el efecto de las disposiciones del saber. En este sentido, el poder de la profesora es resistencial; se dirige a combatir los efectos que en los sujetos produce la misma relación asimétrica que deviene de la “diferencia” entre saberes y conduce a los sujetos estudiantes a padecer la falta de reconocimiento y a aceptar ese borramiento o menosprecio como algo propio de la vida institucional que les asigna un lugar en apariencia fijado como de inferioridad de condiciones. En la entrevista realizada a C durante nuestro trabajo de campo expresaba:

Para mí la enseñanza es un acto vincular. Para poder lograr la posibilidad de que el otro se incorpore a una experiencia de aprendizaje, es necesario construir una urdimbre vincular, una trama, una red. Casi lo podríamos pensar desde la metáfora del tejido... Para que en esa urdimbre podamos todos estar incluidos.

Cuando en su primera clase daba “una bienvenida afectiva” apelaba a generar un clima de seguridad en los estudiantes, porque si existe en la sociedad un modelo individualista y des-subjetivante (como afirmara en su conferencia), la resistencia al individualismo y a la des-subjetivación se inicia ocupándose de los vínculos, es decir, sin reproducir lo que se denuncia. A continuación en la misma entrevista C aclaraba:

Gestar una trama vincular (...) es un principio de instalación ética, por lo tanto, generar un espacio vincular no significa gesto demagógico, significa el verdadero reconocimiento del otro como un otro. El afecto se construye a partir de esa primera percepción del alumno como un par, como un par antropológico.

La trama vincular en la que “podamos todos estar incluidos” como dice C, apelaría a una horizontalidad dentro de la asimetría que, aunque parezca paradójico, proviene de un posicionamiento que ella asume sin situarse como “titular” del poder, aunque sea “titular” de la cátedra. No detenta “un” poder, sino que alienta su circulación en la clase, como construcción de un espacio con-vivido. La voz de un estudiante encues-



tado contribuye a aclarar nuestra interpretación: “La profesora posee la sencillez de los grandes, la cercanía que sólo puede poseer alguien que se reconoce, eternamente, como aprendiz”.<sup>9</sup> Entonces la aludida militancia en favor del otro *afecta* porque involucra también sentimientos. Foucault (2012) piensa que el campo principal de la moral en nuestra sociedad es el sentimiento, y es a ese sentimiento que parece apelar la “bienvenida afectiva”, teniendo en cuenta que los sujetos se subjetivan imbricando lo racional y lo emocional. Así se establece un interjuego *ethos-logos-pathos* como modo de sujeción no coercitivo, entendiendo que el “modo de sujeción” es “el modo en que las personas son invitadas o incitadas a reconocer sus obligaciones morales” (Foucault, 2012, p. 64). La profesora propone un estilo de vínculo que *ob-liga*, si entendemos el término “obligación” como Cortina (2009) quien piensa que una manera de establecer el vínculo con el otro es asumir que previamente existe una *ligatio*, una ligazón que *ob-liga*; es decir, los seres humanos desde esta posición ética ya estamos ligados, de modo que la construcción de un vínculo pedagógico consistiría en confirmar esa ligazón antropológica entre los participantes del “hecho educativo”. Las demás “obligaciones” serán tratadas por la profesora, pero primero se ocupó de los posibles sentimientos de temor, inseguridad, de desazón, de alumnos que recién ingresan a la institución universitaria; “lo académico viene después” no significa que estará ausente. Lo que acontece en primera instancia es que la profesora responde a la presencia de esos otros que están expectantes, asume la responsabilidad por el prójimo en su alteridad que en este caso es un “responder”, es un “hème aquí” (Levinas, 1993, p.197).

En el marco ético levinasiano, la ética comienza con la presencia del otro; es el rostro del otro, su demanda, lo que provoca la respuesta moral (Levinas, 2002).<sup>10</sup> La militancia en favor del otro que puede acontecer en las prácticas de enseñanza universitaria involucra implicación comprometida con la alteridad, donde los otros no son meros *alter ego* sino seres que por su sola presencia convocan a quien como docente está dispuesto a sentirse convocado, sobre todo si contempla la posibilidad de que en las instituciones educativas los vínculos con los sujetos

pueden ser perversos, por ejemplo, constriñendo las posibilidades de reconocimiento.

### A modo de conclusión

Los interrogantes planteados inicialmente carecen de respuestas cerradas o concluyentes; sin embargo, en nuestro diálogo con situaciones singulares de la educación universitaria podemos manifestar algunos sentidos que fuimos hilvanando en nuestro esfuerzo para comprender la dimensión ético-política de lo que significa ser docente en la actualidad. Hemos comprendido que la docencia puede ser una militancia en favor del otro presentada como un modelo batallador, como resistencia a los vínculos institucionales perversos con los sujetos y como compromiso existencial contra la des-subjetivación.

El reconocimiento que procede de los procedimientos del panoptismo se circunscribe al rendimiento intelectual; el reconocimiento que procede de técnicas de gobierno se circunscribe al progreso de los sujetos en su condición de ciudadanos. La profesora memorable de nuestro estudio muestra que la ética en el “ser docente” actual no se limita a la normatividad como cumplimiento de deberes en torno al control, vigilancia y examen del progreso de las transformaciones de los sujetos como alumnos y como ciudadanos, sino que atañe a aspectos que involucran tanto *logos* como *pathos* en el acontecimiento de la clase, donde la condición humana de los estudiantes no sólo es objeto de poderes polivalentes que apuntan a su encauzamiento. Si la educación es campo de lucha y resistencia a la des-subjetivación el ser docente lleva implícita una militancia en favor del otro, como par antropológico y como sujeto cuya potencia de actuar no está aniquilada por ningún mecanismo de biopoder ni de disciplinamiento. Es posible pensar que la salud de la población que integra el organismo estatal a la que se orientan las tácticas biopolíticas puede modificar el panoptismo que en la universidad tiene como blanco principal el rendimiento académico que así es “el” motivo del reconocimiento, con un reconocimiento de sentido diferente; es decir, que conlleva otra concepción de sujeto porque incluye sus aficciones, emociones, vivencias y sentimientos. Esta ética como militancia contra modelos des-subjetivantes significa la construcción de una trama vincular donde no tengan lu-



gar ni la exclusión ni la impotencia ante coyunturas desfavorables para los sujetos como puede ser la actual cuando el sujeto aparece fragmentado y despotenciado.

En definitiva, dentro de la institución universitaria, una novedosa forma de “homeostasis” es posible mediante las prácticas de profesores cuyo compromiso existencial con la educación no se limita a cumplir deberes preestablecidos, sino a participar en el juego agonístico de las libertades que las relaciones de fuerza representan. Sería un nuevo y transgresor estado de equilibrio desequilibrante que no pretende dismantelar la institución universitaria sino mejorarla en favor de los sujetos. No se trata de inversiones utópicas sino de hacerse cargo de la responsabilidad humana que la docencia conlleva. Si hemos elegido la palabra homeostasis no ha sido ingenuamente. La conflictividad siempre es gestionada por las políticas educativas para encauzar las luchas y evitar la destrucción de las estructuras en funcionamiento. Hoy en las narrativas oficiales se habla insistentemente de inclusión, respeto por la diversidad, igualdad de oportunidades; así la racionalidad gubernamental se anticipa a posibles contraconductas (en sentido foucaultiano) y las administra. Pero el reconocimiento se patentiza concretamente cuando los sujetos actúan, justamente, en favor del otro.

## Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Agamben (2011). ¿Qué es un dispositivo? En *Sociológica*, Año 26, Nº 73, mayo-agosto de 2011. pp. 249-264
- Bekerman, Z. (2011). Revaluación de las perspectivas críticas en la cultura popular y la educación. En Silberman-Keller, D. Bekerman, Z., Giroux, H & Burbules, N. (Eds.) *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas* (pp. 73-86). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Colombani, C. (2014). La construcción del “entre” en el espacio educativo. En *Revista Entramados. Educación y sociedad*, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Año 1, Nº 1, 2014. pp. 137-144
- Cortina, A. (2009). Una versión cordial de la ética del discurso. En Ambrosini, C. (Comp.) *Ética. Convergencias y divergencias. Homenaje a Ricardo Maliandi* (pp. 101-113). Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Díaz, E. (2014). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.
- Espósito, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, L. (1998). *El Análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1993 a). *Prefacio a la transgresión*. Buenos Aires: Trivial.
- Foucault, M. (1993 b). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999 a). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1999 b). Las mallas del poder. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*. Vol. III (pp. 235-254). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999 c). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006 a). *Seguridad, Territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006 b). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca editora.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. & Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Levinas, E. (1993). *Entre Nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Madrid: Editora Nacional.
- Porta, L. Sarasa, M. & Álvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. En *Revista de Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, Nº 3, Año 2. pp. 181-210.



## Notas

### (Endnotes)

- 1 Especialista en Docencia Universitaria, Profesora en Filosofía, Integrante del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales), Becaria de Formación Superior, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Dirección de correo electrónico: [gracielaflores9-1@hotmail.com](mailto:gracielaflores9-1@hotmail.com)
- 2 El grupo está radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y desde el año 2003 viene indagando cuestiones relacionadas con la Didáctica en el Nivel Superior.
- 3 Los “profesores memorables” (Porta, Sarasa & Álvarez, 2011) fueron elegidos por estudiantes avanzados de las carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNMdP como ejemplos de buena enseñanza; se trata de docentes que dejan huellas en la memoria y en la vida de sus alumnos.
- 4 Se puede clarificar el sentido de “transgresión” de Foucault, analizando la idea de que las instituciones muestran al individuo el poder y la autoridad de lo social, de modo que la transgresión implica una amenaza y la obediencia un beneficio (Fernández, 1998). La transgresión no parece experimentada como “amenaza” (ni temor) por la profesora, sino como ejercicio de libertad efectuado con placer por considerarlo un beneficio. De tal modo el concepto en sentido foucaultiano no alude a las polaridades: obediencia/ beneficio, desobediencia/amenaza. (Cabe aclarar que entendemos el discurso de C como gesto, no como ficción literaria).
- 5 Espósito (2006) expresa que “En contra del presupuesto básico de la *biopolitics* anglosajona, no existe una naturaleza humana definible e identificable en cuanto tal, con independencia de los significados que la cultura, y por ende la historia, han impreso en ella a lo largo del tiempo” (p. 50).
- 6 El principio de la biopolítica moderna se sostiene en categorías en torno a la autoconservación de la vida del individuo (ciudadano); por lo tanto, ese individuo es “bueno” (conveniente), representa el “bien” para la supervivencia del sistema político.
- 7 Se trata de tecnologías que emplean disciplinas a modo de procedimientos sobre los cuerpos para aumentar la fuerza útil, cuyo objetivo es producir subjetividades aptas para la producción del capitalismo. Estas disciplinas del cuerpo que van a configurar la biopolítica, que según la genealogía de Foucault (2007) irrumpen en la Revolución Industrial, siguen vigentes con transformaciones epocales y coyunturales.
- 8 El sentido negativo de la biopolítica, el “reverso tanatopolítico” de la biopolítica que justifica la biologización de la política en su máxima expresión a modo de “zoopolítica” se encuentra en el nazismo (Espósito, 2006, pp.175-234).
- 9 Se trata de un alumno de primer año de Profesorado en Filosofía, de 19 años de edad.
- 10 Para Levinas la ética precede a la ontología, noción que se opone a la visión heideggeriana en torno a que lo que distingue al hombre de los demás entes es que es ontológico, en cuanto posee una comprensión del ser.



# El Desarrollo Del Capital Narrativo En La Formación Inicial De Profesores De Inglés

## The Development Of Narrative Capital In English Teachers' Initial Education

María Cristina Sarasa <sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo conceptualiza, primero, a los cuatro tipos de capitales—económico, culturales, sociales y simbólicos—que operan en el campo social en el marco de la sociología de Pierre Bourdieu. En segundo lugar, el estudio se aproxima también a la categoría analítica del capital narrativo, que ha sido acuñada por investigaciones de historias de vida acerca de los procesos de aprendizaje en los ciclos vitales llevados a cabo por adultos pertenecientes a diferentes clases sociales. Utilizando estas lentes conceptuales, y siguiendo la metodología de investigación de la indagación narrativa, el presente trabajo reconstruye el desarrollo del capital narrativo, apoyado también en los capitales sobre todo sociales y culturales, manifestados en los relatos identitarios seleccionados de dos estudiantes de grado del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Una conceptualización propiamente narrativa de estas historias, acompañada de viñetas de las producciones de las estudiantes, nos permite concluir acerca del posicionamiento que les habilita la suma de sus capitales en su campo de la formación docente inicial y en la construcción de su (futura) identidad profesional docente.

**Palabras clave:** Educación Superior; Formación Del Profesorado; Capitales Bourdieusianos; Capital Narrativo; Identidad Profesional Docente.

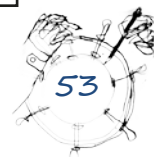
### Abstract

This paper first conceptualizes the four types of capital—economic, cultural, social, and symbolic—within the framework of Pierre Bourdieu's sociology. Second, the study focuses on narrative capital as an analytic category coined by life history research on learning processes in the life course that are carried out by adults belonging to different social classes. By means of these conceptual lenses, and following a narrative inquiry methodology, the current work restructures the development of narrative capital, especially underpinned by social and cultural capitals, revealed in selected identity texts by two undergraduates at the English Teacher Education Program, State University of Mar del Plata, Argentina. The narrative conceptualization of these stories, alongside vignettes displaying these students' productions, allows us to conclude about the positioning that the sum of their capitals renders possible within their field of initial teacher education and for the construction of their (future) professional identity.

**Key words:** Higher Education; Initial Teacher Education; Bourdieusian Capitals; Narrative Capital; Professional Identity.

Para citar este artículo:

Sarasa, M.C. (2015). El Desarrollo Del Capital Narrativo En La Formación Inicial De Profesores De Inglés. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 53-65.



## Introducción

Este trabajo se inscribe teóricamente en las categorías analíticas del capital acuñadas por dos líneas de investigación. La primera es la sociología de Pierre Bourdieu, con su definición de los distintos capitales que operan en el campo social (Bourdieu, 1996; 2003a). La segunda línea de investigación sobre historias de vida, liderada por Ivor Goodson (2012), concierne los procesos de aprendizaje vital que construyen personas que pertenecen a distintas clases sociales. El concepto del capital narrativo surge de estos estudios sobre aprendizajes en los ciclos de vida (Biesta, Goodson, Tedder & Adair, 2008).

Estas categorías de análisis se aplican en el contexto del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar del Plata, Argentina, donde hemos realizado una indagación narrativa (Connelly & Clandinin, 1990) acerca de las tramas relacionadas de (futuras) identidades (McAdams & Pals, 2006) docentes que revelan los estudiantes de grado, y que fueron recogidas en el marco de sesiones áulicas de una cátedra del área curricular de Habilidades Lingüísticas de dicho Profesorado. En este trabajo, nos proponemos analizar el desarrollo del capital narrativo en los relatos identitarios (McAdams, 2008) de dos estudiantes, denominadas Haven y Grian, quienes han sido seleccionadas aquí entre los veinticuatro participantes-alumnos de la investigación a causa del especial desarrollo del capital narrativo que muestran sus historias.

Nuestra discusión de los resultados nos permite concluir que el capital narrativo evidenciado por Haven y Grian se complementa con su capital cultural (y dentro de él particularmente el lingüístico y el artístico en diversas facetas). Simultáneamente, esta suma de capitales les permite afianzar su capital social al redefinirse identitariamente como futuras docentes y posicionarse frente a pares y docentes en el ámbito de la formación inicial del Profesorado de Inglés donde se encuentran estudiando.

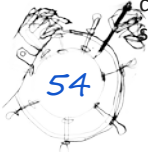
## Marco conceptual

En la sociología de Bourdieu, el sistema de posiciones y relaciones objetivas de los actores se erige según los capitales que éstos detentan en el campo social. Éste se define como “el espacio de juego, las reglas de jue-

go, los asuntos en juego” (Bourdieu, 1991a, p. 114). El campo que nos ocupa se sitúa en la carrera de grado del Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina—con sus propias dimensiones temporales y espaciales (Bourdieu, 1991b). Dentro de él operan distintas formas y volúmenes de capitales que sus agentes juegan. Éstos les permiten posicionarse en el campo, ya que constituyen una especie de pasaporte social. Mientras que el volumen del capital refiere a su dotación, su estructura indica el peso relativo de las distintas formas del capital en el volumen total de éste (Bourdieu, 2003b).

Bourdieu caracteriza cuatro formas básicas del capital. El capital económico refiere a los factores de producción y bienes económicos no sólo propios del actor sino heredados de, y presentes en, su familia. En el caso de los estudiantes del Profesorado de Inglés podría hablarse de las remuneraciones que perciben si realizan trabajos rentados, de sus propios bienes materiales adquiridos o alquilados y de los capitales económicos de sus familias. El capital cultural, en términos muy amplios, alude a un conjunto de calificaciones intelectuales objetivas, incorporadas y/o institucionalizadas. La acumulación de capital cultural empieza desde la niñez temprana en el ámbito del hogar. Incluye al capital escolar previo de nuestros estudiantes, sus estrategias de estudio, sus bienes culturales disponibles y todos los capitales culturales de sus familias (Bourdieu, 2003a). Dentro del capital cultural—y del simbólico—también se encuentra el capital lingüístico. Para la mayoría de los docentes del Profesorado de Inglés, el capital lingüístico ideal de los estudiantes sería el casi perfecto dominio de esta lengua a nivel coloquial y también a nivel académico-culto. El ingreso a la carrera de grado ya supone la posesión de un considerable volumen de este capital, que demandó éxitos e inversiones escolares anteriores, estas últimas tradicionalmente apoyadas en el capital económico de los padres. La posesión de este capital es altamente rentable, no sólo en términos económicos para conseguir un trabajo mientras se estudia y para recibirse antes, sino también culturales, sociales y simbólicos (Bourdieu & Passeron, 1995).

Bourdieu (1977) abordó al uso y al valor social del lenguaje, situando al capital lingüístico como parte del



capital cultural y del simbólico y social porque, en el campo social, el lenguaje es una herramienta de acción y poder donde los vínculos comunicacionales son intercambios de producción y recepción. Allí, las posiciones de los hablantes se hallan objetivamente establecidas por las formas, volúmenes y estructuras de sus diversos capitales. Éstos, a su vez, establecen las relaciones legítimas de producción y recepción de las 'comunicaciones' en las cuales algunos agentes imponen su producción, otros la soportan y otros la resisten. La estructura de la producción lingüística en el campo depende de la relación simbólica de poder entre los interlocutores, cuyo vínculo se halla fijado por el volumen de los capitales de autoridad, de los cuales es siempre parte el lingüístico, que poseen o no los actores. Este capital lingüístico resalta una competencia práctica socio-simbólico-cultural que incluye el dominio de las condiciones socio-materiales del empleo del lenguaje que suponen el poder de forzar la recepción de lo dicho a un oyente objetivamente posicionado para aceptar esa exigencia. La competencia es el derecho *al* habla (la facultad objetivamente estructurada del agente de hacer prevalecer su palabra), de utilizar el lenguaje legítimo que es el lenguaje de la 'autoridad del autor' (*auctoritas*) y de censurar por medio de la violencia simbólica el lenguaje que no es legítimo. En resumen, "lo que se puede decir y la manera de decirlo en una ocasión determinada dependen de la relación objetiva entre las posiciones del emisor y del receptor en la estructura de distribución del capital lingüístico y de los otros tipos de capital" (Bourdieu, 1977, p. 657). La tercera forma de capital es social. Se trata, en nuestro caso, del conjunto de relaciones sociales de apoyo y movilización de los estudiantes como grupo y como individuos dentro del campo del Profesorado, involucrando también el volumen y la estructura de los capitales sociales que hayan podido desplegar sus familias. Por último, el capital simbólico involucra el reconocimiento objetivo de la posesión de las otras tres formas de capital: por ejemplo, el crédito, la distinción y el prestigio que hayan adquirido los estudiantes. La posesión de este capital legitima las posiciones en el campo de quienes que lo detentan (Bonnewitz, 2003). Según estas conceptualizaciones, el éxito de los estudiantes implica que cuentan con los capitales de base que les permiten 'jugar el juego' de la enseñanza y el aprendizaje (Bourdieu, 1984a). Mucho se ha hablado

acerca de esta concepción reproductiva de la educación, según la cual "todas las instituciones... sólo tienen por destinatario, por obra y gracia de los mecanismos de selección y auto selección, agentes ya dotados" de capitales tan similares "como sea posible" a aquellos que el campo "trata de reproducir" y legitimar (Bourdieu & Passeron, 1995, p. 85). Así, resulta muy difícil quebrar la (auto) elección de los ya elegidos (Bourdieu & Passeron, 2003).

El concepto que rupturiza con la reproducción social y cultural de los favorecidos y de sus capitales es el de capital narrativo, vinculado con el aprendizaje narrativo. Fue acuñado durante una investigación sobre historias de vida titulada "Aprendiendo vidas" (o "Vidas que aprenden") llevada a cabo en cuatro universidades del Reino Unido (Biesta, Goodson, Tedder, & Adair, 2008). Uno de sus principales objetivos involucró el desarrollo de una teoría del aprendizaje y de la transformación identitaria durante el curso de vida. Dicha teoría se basa en la elaboración y comprensión de historias de vida, así como de biografías de aprendizaje y de transformación de identidades—todas ellas relacionadas con los aprendices y sus disposiciones, sus prácticas, sus logros y sus percepciones acerca de su control en una gran variedad de entornos sociales, culturales y educativos. De esta manera, se aúnan los conceptos clave del proyecto investigativo que son: aprendizaje, identidad, agencia y curso de vida.

En su concepción del aprendizaje y del capital narrativo, los investigadores (Biesta, Field, Goodson, Hordkinson & McLeod, 2008) conciben al primero tanto favorecido como constreñido por la relación entre las posiciones objetivas del sujeto y del aprendizaje y las disposiciones y acciones individuales del sujeto durante el curso de su vida. Los autores recuperan el concepto de campo de Bourdieu (1991a) pues entienden que las prácticas culturales y de aprendizaje se juegan en campos que limitan pero también permiten aprender y cambiar la identidad o consolidarla. Dentro del campo las interrelaciones entre las personas y sus posiciones se encuentran mediadas por su disponibilidad y utilización de sus capitales (económico, cultural y social). Es decir que el capital en sus distintas formas no sólo se detenta sino que se utiliza *con* la acción y no exclusivamente *para* ella. Este capital también 'trabaja', 'funcio-

na' o 'se juega' a través de las acciones de los sujetos en el campo, que suelen valerse de la agencia, definida como "la habilidad de otorgar dirección a la propia vida" (Biesta, Goodson, Tedder & Adair, 2008, p. 2). Se encuentra determinada por la posición objetiva del sujeto en el campo y por sus disposiciones, su identidad y sus procesos de aprendizaje. La agencia permite a las personas reposicionarse frente sus grupos etarios y a las estructuras sociales, así como frente a sus culturas de aprendizaje.

El aprendizaje narrativo no involucra tanto un producto final en forma de relato sino más bien el proceso de construir, reconstruir y (volver a) contar la narración que constituye el relato de vida de cada persona (Biesta, Field, Goodson, Hodgkinson & McLeod, 2008). Este aprendizaje opera en la intersección de las conversaciones internas que sostiene cada individuo y de las prácticas sociales de relatar disponibles en sus campos. De allí el rol mediador de la narración entre la agencia y la estructura, ya que no se trata de la agencia *versus* la estructura sino de la agencia *dentro* de la estructura (Tedder & Biesta, 2007). A su vez, la relación entre aprendizaje narrativo e identidad surge del hecho de que la segunda consistiría en la capacidad de sostener una narrativa, sin que se trate de un contenido adquirido sino de una búsqueda de significado interna. El capital lingüístico (Bourdieu, 1977) juega aquí un rol importante al proveer recursos, no sólo los simbólico-culturales propios del uso social del lenguaje, sino también narrativos en lo genérico y lo social. El aprendizaje narrativo entendido de esta manera facilita la acción y otorga dirección a la vida (Biesta, Goodson, Tedder & Adair, 2008). No se trata simplemente de la narrativa de la vida como resultado del aprendizaje narrativo sino de la creación de un sitio para el aprendizaje biográfico.

En este punto el aprendizaje narrativo deviene una forma de capital, que involucra la capacidad de relatar las vidas para sus propios autores y para los demás. Aunque depende de los capitales social y cultural, a diferencia de ellos, este capital narrativo se considera un mecanismo poderoso para mediar entre la estructura y la agencia. No se trata de ver a la agencia del sujeto en pos del desarrollo de sus proyectos y en contra de las oportunidades o impedimentos estructurales sino

de "una cuestión de la acción social conceptualizada y mediada dentro del marco de la narración interna que particulariza y peculiariza cada curso de acción desarrollado por cada individuo" (Biesta, Goodson, Tedder & Adair, 2008, p. 6).

Esta nueva forma de capital descansa en los recursos de un repertorio narrativo que permite surcar los cambios y las transiciones de la vida (Goodson & Gill, 2011). De esta manera, el concepto de capital narrativo busca complementar al capital social, al cultural y al simbólico (Goodson, 2012). Así, mientras la sociología de Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1995, 2003) toma al capital cultural como una forma de privilegio, las investigaciones sobre historias de vida postulan la existencia del capital narrativo en términos de su capacidad de interrumpir la transmisión regular de esas ventajas objetivas. En el presente, el capital narrativo puede inaugurar una nueva manera de reproducción social. Dado que constituye "la forma en la cual la gente teoriza, proyecta, relata sus vidas y sus políticas" (Goodson, 2011, p. 57), sería capaz entonces de reestructurar los modos del cambio social porque representa una transformación frente a las antiguas jerarquías reproductoras, sobre todo las del capital cultural y del simbólico. En síntesis, el capital narrativo corta la reproducción en ámbitos inmutables y atemporales con sujetos despersonalizados e intercambiables por otros. Finalmente, rescata el poder de las 'pequeñas narrativas' frente a las extintas 'grandes narrativas'. La pequeña narrativa deviene un compromiso con lo individual y lo privado, sin descuidar su contexto social (Goodson, 2006; 2008).

### Marco teórico-metodológico

Este trabajo adopta las categorías analíticas de los diferentes capitales para aplicarlos a los relatos recogidos durante una indagación narrativa, que constituye una investigación extendida que explora relatos entramados (Ricoeur, 2004) de futuras identidades profesionales docentes manifestados en narrativas de estudiantes que cursan la formación inicial del Profesorado de Inglés en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Nos aproximamos entonces a los 'tejidos' narrativos que revelan identidades docentes en ciernes, manifestadas en relatos compuestos por estudiantes de grado de este Profesorado.





La investigación se sitúa ontológica, ética y epistemológicamente en la narrativa. En primer lugar, nos basamos en la narrativa como fenómeno, como cualidad estructurada de la experiencia (Clandinin & Connelly, 2000). En segundo lugar, nos aproximamos a la identidad desde la filosofía educativa de Dewey (1998/1938); la fenomenología hermenéutica de Ricoeur (1990); la psicología de Bruner (1991a) y los principios de la indagación narrativa (Clandinin, Downey & Huber, 2009), en sus afinidades psicoculturales, filosóficas y propiamente narrativas acerca de la (futura) identidad profesional docente relatada. Finalmente, utilizamos operativamente una definición psicocultural de la identidad narrativa (McAdams, 2012), aportada por la psicología de la personalidad (McAdams, 1996), en términos de:

(...) ese relato que la persona trata de “mantener”—una narrativa internalizada y en evolución del yo que incorpora el pasado reconstruido y el futuro imaginado en un todo más o menos coherente para brindar a la vida de la persona cierto grado de unidad, propósito y significado. (McAdams & Pals, 2006, p. 2010)

La indagación narrativa, definida en el trabajo fundacional de Connelly y Clandinin (1990), es propiamente nuestra metodología de investigación. El estudio se llevó a cabo durante la cursada de una asignatura de segundo año perteneciente al área curricular de Habilidades Lingüísticas del Plan del Estudios vigente para el Profesorado de Inglés, con sus veinticuatro estudiantes partícipes y la co-participación de los miembros de la cátedra. Entre los propósitos lingüísticos y socio-culturales de la materia figura la exploración de los roles pasado y presente del idioma inglés como lenguaje de comunicación internacional, focalizado en el análisis de textos literarios y fílmicos en sitios postcoloniales. Paralelamente, la cátedra intenta realzar la pertinencia de las temáticas abordadas para la formación docente en el área de las *lenguaculturas metas*.

Nuestra indagación narrativa se llevó a cabo en clase durante el dictado cuatrimestral de la materia en 2014 con la autora como investigadora-docente participante del contexto del Profesorado. Los instrumentos utilizados dentro y fuera del aula para la recolección de textos de campo (Clandinin & Caine, 2013) incluyeron:

(1) textos de campo escritos (formulario de consentimiento informado; ficha personal; notas de campo; relatos de los miembros de la cátedra; correos electrónicos e interacciones en el aula virtual de la materia); (2) Textos de campo de conversaciones en clase, transcripciones de su audio y relatos escritos (McAdams, 2008) sobre: relatos que leemos, miramos y escuchamos; biografías escolares, universitarias y lingüísticas; ‘grandes maestros’; ensayo identitario en forma de intervención textual (Pope, 1995); ‘héroes’ en la vida real; y mayor desafío superado; (3) Textos de campo orales: repetidas conversaciones informales con los co/partícipes ; una caja de la memoria sobre un momento decisivo de la vida (Clandinin, Steeves & Chung, 2008); un debate participativo sobre la mejor decisión en la carrera universitaria (Roulston, 2008); y un juego de roles (Vallack & Charleson, 2007) sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el mundo de hoy. El análisis de los textos de campo para la tesis es propiamente *narrativo* (Creswell, 2012), con estrategias de validación explícitas consensuadas con cada uno de los veinticuatro partícipes en la configuración temporal, social y local de cada relato (Clandinin & Huber, 2010), resguardando las voces y las agencias.

Dada la extensión de este trabajo, nos concentraremos en el desarrollo del capital narrativo, en conjunción con los capitales social y cultural (incluyendo al lingüístico y artístico), que se manifiestan en las narrativas recogidas de dos partícipes. Abordaremos estos capitales evidenciados en los relatos y las intervenciones espontáneas de dos estudiantes que hemos seleccionado aquí a causa de la originalidad, la creatividad y la agencia que exhiben. En primer lugar, se encuentra *Haven* (Refugio), cuyo seudónimo elegido es una adaptación de *Heaven* (Cielo), personaje de su saga favorita *Crepúsculo*. Es una de las más ‘pequeñas’ de la cohorte estudiantil de la asignatura, nacida en 1994 en otro lugar de la Provincia de Buenos Aires que no es nuestra ciudad de Mar del Plata, y miembro del nutrido grupo de ingresantes 2012 presente en la materia. Haven fue a escuelas privadas y concurrió a tres institutos particulares de inglés. Declara haber sufrido cambios traumáticos cuando una de sus escuelas y un instituto se cerraron. Su experiencia total en dichos institutos es de siete años. Al mes de agosto de 2014, poseía once materias aprobadas con una gran diferencia de prome-

dios en las notas obtenidas con aplazos y sin aplazos en los exámenes finales. En segundo lugar, tenemos a *Grian*, traducción de su nombre al irlandés. Es nacida en la ciudad de Mar del Plata en 1993 y también ingresante en 2012, luego de abandonar otra carrera universitaria. Ha tenido una escolarización muy heterogénea, concurriendo en algún momento a una escuela bilingüe alemana y a dos más, una de gestión privada religiosa y la otra pública. Estudió inglés durante doce años, pero nunca en un instituto particular. Tiene, además, un nivel intermedio-avanzado de alemán y uno elemental de francés. Poseía quince materias aprobadas con escasas diferencias en los promedios generales con y sin aplazos. Había hecho una adscripción como ayudante alumna en una materia del Profesorado de Inglés y, al finalizar el año, ganó un concurso público de antecedentes y oposición de ayudante de segunda rentada en la misma asignatura. A continuación, entramos los relatos de ambas en torno a sus capitales, con especial atención al capital narrativo.

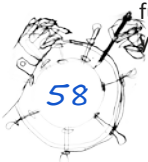
### Discusión de los resultados: el desarrollo del capital narrativo en los relatos de Haven y Grian

*Haven* concurrió durante su educación inicial en el jardín de infantes, y hasta lo que era entonces el segundo año de la Educación General Básica (es decir hasta los siete años), a una institución municipal-gremial de la ciudad de Mar del Plata, la cual cerró tras la crisis económico-política que sacudió al país en 2001. En esa escuela se sentía “como en casa”. El cambio a otro colegio privado laico, donde continuó hasta finalizar el nivel Polimodal (es decir hasta el fin de la escuela secundaria a los diecisiete años), le llevó varios años de adaptación. Desde esa edad temprana, Haven fue siempre consciente del valor del capital cultural y se esforzaba en sus estudios: “para mí, el conocimiento definía a una persona”. El importe que le otorgaba al capital puramente escolar disminuyó durante su adolescencia cuando tuvo “su primer [aplazo/desaprobado] en un examen”. Asimismo, en el último año de la escuela, se puso “un poco vaga”. En ese mismo momento, se sentía confundida respecto de la carrera a seguir. Le hubiera gustado Veterinaria, pero las materias exactas y naturales nunca habían constituido su fuerte en la escuela, al contrario de las humanísticas artísticas.

Haven eligió la carrera de Profesorado de Inglés porque posee un capital lingüístico considerable, adquirido en gran parte fuera del ámbito escolar y de los institutos. Manifiesta que el inglés ha sido siempre “una gran parte de su vida”, incluso “desde antes de nacer”, ya que a su padre le gustaba escuchar música en este idioma y ella comenzó a cantar desde muy chica sus “propias canciones” en inglés, en las cuales nos cuenta que “probablemente inventé algunas palabras”. De esta manera, su relación con el idioma—que estudió en tres institutos particulares desde los seis años, aparte de la escuela—se relaciona con su “amor por la música”. A su vez, ésta constituye una parte muy importante del capital cultural de Haven, quien empezó a tomar clases de canto por decisión propia a los quince años. Tan significativa es la música en su vida que, además de expresarse en dos idiomas a través de ella, el ‘gran maestro’ acerca del cual prefirió contarnos es su antiguo profesor de canto, elección que le permite generalizar acerca de las cualidades que para ella debe tener todo buen docente (Viñeta 1).

Sin duda, es mediante su relación con la literatura que el capital cultural y el lingüístico de Haven confluyen para el pleno desarrollo de su capital narrativo. Le gusta mucho leer por placer. Sus autores favoritos forman parte de una lista ecléctica en la que figuran el escritor argentino Horacio Quiroga (con sus *Cuentos de amor, de locura y de muerte*), la estadounidense Stephenie Meyers (autora de la saga *Crepúsculo*) y hasta un comentarista *YouTuber* bajo el seudónimo de Markiplier. Ejemplo de la riqueza del capital narrativo que Haven ha desarrollado desde su infancia es el poema original que reproducimos aquí traducido (Viñeta 2). Se trata de una composición sobre lo postmoderno y lo real que envió espontáneamente vía correo electrónico y que después compartimos todos en el aula virtual. El poema se inspiró en una clase donde se habían tratado esos conceptos respecto de un cuento corto irlandés. Finalmente, Haven recurre al capital narrativo aportado por la saga *Crepúsculo* cuando elige su nombre para esta investigación, ‘creándose’ como participante de nuestro estudio y autora de poemas. Nos cuenta en una comunicación personal en el aula virtual que:

Leí la saga de *Crepúsculo* cuando tenía 15 años y, después de mirar la primera película,



[decidí tomar un alias de] vampiro. Así nació Heaven [Cielo]. Es una princesa-vampiro, que nació sacerdotisa, y cuyos poderes protegen al reino. No se viste de negro sino de blanco ya que su gente ve a sus poderes como puros. No es mala pero los extraños piensan que lo es por quién es y por quiénes protege. Esto se relaciona con mi atracción por la moda gótica y con mi personalidad. La gente me ve de una manera a causa de mi exterior pero soy realmente diferente por dentro. Hice una exposición de poemas en la escuela secundaria y la profesora me dijo que pensara en un seudónimo y que le hiciera un relato. Eso me permitió pensar más detalladamente que Heaven es un personaje que no tiene un relato propio porque es más parecida a mi alter ego o al otro yo que no pertenece a esta dimensión. Decidí cambiar su nombre por Haven [Refugio] que es un nombre más terrenal y que se relaciona más con una persona que con la idea del Cielo [Heaven]. Haven también es 'mi refugio [haven] seguro'.

Vemos de esta manera cómo Haven desplegó todo su capital narrativo (con tintes artísticos) para construirse una identidad autoral en su refugio concreto: “mis libros, mi escritura” y “el arte que corre por mis venas”, refiriéndose al canto. Este capital narrativo fuertemente estético, así como el cultural, complementan el capital social de Haven. Este último ha sido siempre considerable en sus relaciones con maestros y profesores, pero muy complejo al posicionarse en el campo escolar-estudiantil con sus pares durante la primaria, al cambiar de escuela, y durante la secundaria. Podemos decir que todos esos años Haven fue víctima del *bullying*, a causa de “mis preferencias, la música que me gustaba, la manera en que hablaba” y hasta cómo se sonrojaba. Refiere que “me molestaba porque me hacía sentir que algo estaba mal conmigo pero soy demasiado orgullosa para abandonar las cosas que me hacen ser quien soy. Valoro mi individualidad, mi personalidad y mis gustos personales”. Fue solamente en el último año de la secundaria cuando “exploté. [Les dije] que sonrojarme estaba fuera de mi control... Simplemente sucedió. También tuvo algo que ver con mis clases de canto y cómo me enseñaron a tomar coraje. Después de ese día, nunca más me

molestaron”. Es evidente que los capitales culturales y el narrativo-artístico de Haven confluyeron en este ámbito social para darle voz y agencia.

A pesar de que Haven despliega capitales lingüísticos bilingües que le permiten escribir poemas, narrarse y definirse, sus primeros años en el Profesorado constituyeron un gran desafío ya que todavía debe hacer ‘rendir’ aún más sus capitales narrativos y culturales. En la mitad del primer cuatrimestre de 2012, al ingresar, desaprobó dos materias. Fue su capital social incrementado por el apoyo de su familia y de su profesor de música el que le permitió aceptar el desafío y continuar con menos tropiezos. De esta manera, mediante los capitales que ha ido consolidando, Haven ha podido “enfrentar y sobrellevar nuevos obstáculos sin olvidarme de recordarme a mí misma que todo saldrá bien y que estoy haciendo esto por mí y por mi futuro” aunque confiesa que “me gustan los idiomas y deseo dedicarles una gran parte de mi vida. También me gusta enseñar, pero no me veo aún lista para ser una profesora”.

Por su parte, *Grian* exhibe un capital cultural también heterogéneo que ha posibilitado el desarrollo del capital social necesario cuando “tuve que cambiar tres veces de escuela” y “en dos de los casos el cambio fue bastante desafiante”. Esto se debió a que, primero, se trasladó desde una escuela religiosa católica—donde había permanecido desde segundo año hasta octavo de Educación General Básica entre los siete y los doce o trece años—hacia una escuela bilingüe alemana que le “encantaba”. De allí, tras dos años, cuando su mamá quedó embarazada, pasó a una escuela pública donde inicialmente se sintió muy estresada y preocupada por el escaso capital escolar pre-universitario que temía podría obtener allí. Empero, ganó capitales sociales, manifestando que “debo decir que mis profesores eran todas personas afectuosas que realmente querían que aprendiéramos”. Ahora considera que el trabajo de estos docentes “es mucho más admirable que el de los que sólo enseñan en escuelas privadas”. *Grian* quiere ejercer en escuelas públicas cuando se reciba. Ha comenzado ganando una ayudantía rentada de ayudante alumna en una cátedra del Profesorado de Inglés. Estas vivencias le permiten expresar quién ambiciona ser como docente: “Quiero dejar que mis alumnos vean

que me importan y que creo que pueden superar cualquier desafío que se les cruce en el camino porque sé que tendré un impacto positivo en sus vidas... si todos los profesores realizan sus mejores esfuerzos para comunicarnos a sus estudiantes que ellos importan, todos podremos ver un cambio en la sociedad”.

A pesar de que veremos que Grian posee capitales lingüísticos en al menos tres idiomas, su primera elección universitaria fue la carrera de Derecho pero abandonó después de un año porque, si bien le gustaban la historia política y la filosofía, “memorizar los códigos definitivamente no es lo mío”. Tampoco estaba segura de querer ser una profesora de inglés puesto que ambicionaba graduarse como traductora, pero carecía del capital económico para asistir a una institución privada en la ciudad o a una universidad nacional en otro lugar, ya que la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Local sólo ofrece el Profesorado. A partir del capital cultural que adquirió en las asignaturas del Área de Formación Docente de esta carrera “me di cuenta de que me encanta la enseñanza”. Expresa que “amo el inglés y realmente disfruto de aprender más acerca del idioma y su cultura. Al principio no estaba realmente interesada en enseñar pero después de un tiempo descubrí que amo [hacerlo]”. Precisamente, hizo valer su nuevo capital cultural primero en una adscripción no rentada a la docencia, experiencia que rindió frutos económicos y de prestigio al ganar el concurso del cargo rentado de ayudante alumna. Grian posee su propio capital cultural literario y otro relacionado con la plástica. De esta manera, elige a su “mentor de arte” como su ‘gran maestro’. Le interesa vincular el capital artístico obtenido al concurrir al taller de arte con su capital cultural universitario: “a veces me pregunto si yo podría dar clases en inglés de la misma manera” en la cual su mentor “da lecciones de arte”. Grian ha compartido su producción artística en la plataforma del aula virtual, refiriéndonos a su sitio Web donde exhibe sus trabajos. El despliegue de su capital artístico tuvo una amplia acogida social con sus pares y docentes en clase.

Grian posee un capital lingüístico adquirido en el ámbito formal e informal, y también originado en sus capitales sociales y culturales familiares. Aprendió inglés en la escuela desde el jardín de infantes, sin ja-

más concurrir a un instituto particular. El resto de su competencia la adquirió con su computadora: leyendo enciclopedias y diarios, jugando juegos, escribiendo mails y participando en foros y comunidades virtuales. Aprendió alemán jugando con sus primas “nacidas en Alemania de padre alemán” y durante dos años en la escuela bilingüe castellano-alemán que debió abandonar. Aprendió algo de francés con su madre, quien le cantaba en este idioma y le enseñó a contar, junto con otras frases. En la Facultad de Humanidades tomó un cuatrimestre de nivel de francés como obligación curricular del Profesorado de Inglés. A su vez, Grian es una “ferviente lectora” confesa. Sus favoritos son la prosa y la poesía del escritor argentino Julio Cortázar. También, posee un capital narrativo derivado de sus prácticas de escritura literaria en inglés y en castellano. Por ejemplo, al narrar cómo superó el mayor desafío de su vida, es capaz de asumir su identidad cuando hace su relato de esa conquista (Viñeta 3). Vemos que su capital narrativo (complementado con los capitales lingüísticos y artísticos-expresivos que forman parte de su capital cultural) le permite a Grian reconocerse, asumirse y recrearse de la misma manera en la cual logra desplegar su capital social asistiendo a otras personas en redes de ayuda integradas por aquellos que atraviesan las mismas instancias difíciles. También realizó una contribución literaria en el aula virtual, al momento en que Haven publicó su poema. El aporte de Grian consistió en cinco textos muy breves, de los cuales traducimos aquí el último, que dan cuenta de sus preferencias por la interacción virtual, de sus luchas, y del reto de aceptarse a sí misma en su intervención textual del conocido inicio de la novela de Jane Austen *Orgullo y prejuicio* (Viñeta 4).

En nuestras sesiones en el aula, Grian desplegó su capital narrativo para obtener apoyo social e incrementar también su capital cultural. Cuando tuvo que leer en voz alta el ensayo identitario que había estado redactando durante más de una hora, confesó que “soy una de las personas que está tratando de escribir una intervención textual. Soy una de las personas que están en silencio. Soy una de las personas que no saben cómo seguir escribiendo”. Esta falta de ideas y ansiedad, se debían, quizá, a su confesión hacia el final: “Soy una de las personas que hoy tienen que dar un recuperatorio y no saben lo que van a hacer si desaproveban”. Cuan-



do terminó esa lectura, averiguamos que el examen recuperatorio era inmediatamente después de nuestra sesión, la cual finalizaba en unos quince minutos. También nos enteramos de que debían rendirlo dos estudiantes más que estaban allí. Cuando las docentes presentes les preguntamos a estas participantes el tema de su examen (oral) y qué debían manifestar, no parecieron seguras al respecto. Resolvimos entonces darles algunos consejos rápidos sobre cómo abordar los temas de manera que resultaran satisfactorios para sus profesores, conociendo en tanto colegas sus preferencias disciplinares. Luego, supimos que las tres estudiantes habían aprobado el recuperatorio y 'salvado' la cursada. El capital narrativo de Grian le permitió posicionarse estratégicamente junto con sus dos compañeras para recibir nuestra recomendación acerca de cómo 'jugar' en el campo de la asignatura durante el examen.

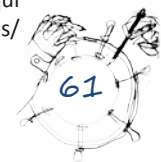
## Conclusiones

Vemos que Haven y Grian han heredado diversos capitales culturales de sus familias (Bourdieu, 1984a; 1996; 2003a), sobre todo en lo relativo a los segundos o terceros idiomas que conocen y tal vez sus gustos literarios o musicales. Parte de esa herencia son los volúmenes de capital económico, también de origen familiar, que les permitieron desarrollar su capital cultural (escolar, lingüístico, literario, artístico). Ambas, sobre todo Grian, intentan—si el juego y hasta los riesgos del campo áulico las habilita—utilizar su capital lingüístico en la clase y apostararlo en el sentido socio-estratégico que le otorga Bourdieu (1977). La indagación narrativa que realizamos en la asignatura les otorgó el poder del habla en el aula cuando contaban relatos en las diversas sesiones. Ellas tomaron esa facultad y, cuando fue necesario, la hicieron 'rendir' (es decir 'producir' para su beneficio) no sólo en la clase física sino también en el aula virtual y para aprobar otra asignatura. Esto quiere decir que, cuando en la clase se las invitó a participar del 'juego' narrativo (Bourdieu, 1984a), ellas tenían ya capitales que incrementaron en esos intercambios. Inclusive lograron adquirir un cierto poder de notoriedad intelectual, parte de su capital simbólico, cuando postearon sus obras literarias y artísticas en el aula virtual para compartirlas y recibir elogios de pares y docentes. Vemos

aquí un claro ejercicio de la agencia autoral (Biesta, Goodson, Tedder & Adair, 2008).

A su vez, el capital social (Bonnewitz, 2003) que inicialmente parecían detentar no era muy grande, pero lograron acrecentarlo con el capital narrativo que desplegaron y ampliaron en el transcurso de la investigación. Esto se debió a que sus manifestaciones de capital narrativo y artístico les permitieron reposicionarse más favorablemente en el campo social y cultural del Profesorado de Inglés (Tedder & Biesta, 2007). De esta forma, comprendemos que el capital narrativo (Goodson, 2011; 2012; Goodson & Hill, 2011) de Haven y Grian no es algo que han adquirido y detentado reproductivamente, sino un valor que ellas han desarrollado *performativamente*, en los dos sentidos del término. El primero es el de actuación, interpretación y re-presentación de sus relatos y obras (Britzman, 2003) en la clase de la Facultad de Humanidades, en el aula virtual, en las narrativas escritas que entregaron. El segundo sentido de la performatividad es el de realización, que hace y crea actos de significado (Bruner, 1990; Denzin, 2001) por medio del lenguaje (verbal escrito y oral en diferentes géneros, musical y plástico).

Performativamente hablando, entonces, Haven y Grian se recrearon mediante su capital narrativo y pudieron expresar sus (futuras) identidades profesionales docentes. La identidad de Haven se halla en tránsito (Bhabha, 1994), expresada en sus narrativas sobre el movimiento de un viaje muy personal (Giroir, 2014). En este derrotero, su capital narrativo pone en valor la evidencia de una identidad dinámica, cambiante y en transición mientras negocia social y culturalmente su pertenencia a la carrera y el control que es capaz de ejercer sobre ella si logra incrementar aún más sus capitales cultural, social y narrativo. En la identidad docente que construye, el capital narrativo de Grian media al amor que siente amor por el idioma, por enseñarlo y por sus estudiantes y que la conduce a desear lograr más capitales culturales para enriquecer su formación docente. Esta pasión se define como el enamoramiento vivenciado por los docentes acerca de su disciplina o de sus estudiantes (Fried 2001). Aunque la literatura da cuenta del amor de los profesores o maestros graduados (Day, 2004), resulta muy novedoso aquí recuperar estas pasiones en los relatos de estudiantes/



futuros docentes, que se recrean identitariamente al desplegar su capital narrativo.

Finalmente, desde esta óptica performativa, el capital narrativo desplegado en los relatos permite a Haven y Grian ser, acceder y tener en el presente construyendo sus identidades discursivamente. Con esta recuperación de la agencia—sin caer en idealismos reduccionistas o ingenuos negadores de la estructura—los estudiantes devienen entonces los autores de sus vidas. Frente a críticas generalizadas acerca del carácter reproductivo y mecánico de la formación inicial del profesorado, esta agencia socialmente situada otorga a la construcción de la identidad docente en su formación un valor altamente proactivo.

## Referencias

- Bhabha, H.K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Biesta, G., Field, J., Goodson, I.F., Hodkinson, P., & McLeod, F. (2008). Learning lives: learning, identity and agency in the life course. *Teaching and Learning research briefing*, (51).
- Biesta, G., Goodson, I., Tedder, M., & Adair, N. (2008). Learning from life: The role of narrative. *Unpublished 'Learning Lives' working paper*.
- Bonnewitz, P. (2003). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social science information*, 16(6), 645-668.
- Bourdieu, P. (1984a). *Homo Academicus*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1991a). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991b). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2003a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003b). *Creencia artística y bienes simbólicos*. Córdoba-Buenos Aires: Aurelia\*Rivera.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, DF: Fontamara.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Britzman, D.P. (2003). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. Revised edition. New York: State University of New York Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991a). Self-making and world-making. *Journal of aesthetic education*, 25(1), 67-78.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D.J., Downey, C.A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 37(2), 141-154.
- Clandinin, D.J. & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker, & P.P. Peterson (eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 436-441). Third edition. New York: Elsevier.
- Clandinin, D.J., Steeves, P., & Chung, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En L. Porta & M.C. Sarasa (comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 59-83). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Fourth edition. Boston: Pearson.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Denzin, N.K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, 1(1), 23-46.
- Dewey J. (1998/1938). *Experience and education*. Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi.
- Fried, R. (2001). *The passionate teacher. A practical guide*. Boston: beacon Press.
- Giroir, S. (2014). "Even though I am married, I have a dream": Constructing L2 gendered identities through narratives of departure and arrival. *Journal of language, identity & education*, 13(5), 301-318.
- Goodson, I. (2006). The rise of the life narrative. *Teacher education quarterly*, 33(4), 7-21.
- Goodson, I. F. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishing.
- Goodson, I.F. (2011). *Life politics. Conversations about culture and education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense publish-



ing.

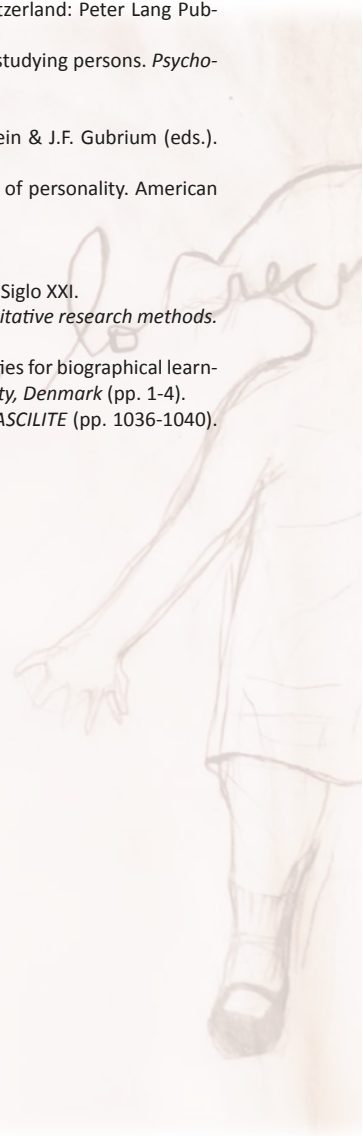
- Goodson, I.F. (Ed.). (2012). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Abingdon, Oxon-New York: Routledge.
- Goodson, I.F. & Gill, S.R. (2011). *Narrative pedagogy. Learning and narrative pedagogy*. Berne, Switzerland: Peter Lang Publishing Inc.
- McAdams, D.P. (1996b). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological inquiry*, 7(4), 295-321.
- McAdams, D.P. (2008). The life story interview. *Evanston, IL: Northwestern University*.
- McAdams, D.P. (2012). Exploring psychological themes through life-narrative accounts. In J.A. Holstein & J.F. Gubrium (eds.). *Varieties of narrative analysis* (pp.15-32). Los Angeles-London SAGE.
- McAdams, D.P., & Pals, J.L. (2006). A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality. *American psychologist*, 61(3), 204-217.
- Pope, R. (1995). *Textual intervention*. London: Routledge.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-Même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Roulston, K.J. (2008). Conversational interviewing. In L.M. Given (ed.), *The SAGE encyclopaedia of qualitative research methods. Volumes 1 & 2* (pp. 128-130). Los Angeles-London: SAGE.
- Tedder, M., & Biesta, G. (2007, March). Learning from life and learning for life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults. In *ESREA Conference on Life History and Biography, Roskilde University, Denmark* (pp. 1-4).
- Vallack, J.M., & Charleson, I. (2007, January). E-role play for inquiry into transnational education. In *ASCILITE* (pp. 1036-1040). Retrieved from <<http://ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/vallack-poster.pdf>>.

## Viñetas

### Viñeta 1

... Para mí, un buen docente es alguien que puede interesar a sus estudiantes en el tema que está tratando. Alguien que es cariñoso, solícito. Dulce, que habla a sus estudiantes y demuestra interés por ellos. Alguien que es apasionado, que pueda conectarse o relacionarse. En mi caso, aprendo mediante mis emociones. Si el entorno de aprendizaje no es bueno, si me hace sentir insegura o si el profesor es atemorizante o no le importan sus estudiantes, me resultará más difícil prestar atención o aprender. Valoro muchísimo el conocimiento. Me gusta aprender acerca del mundo, cómo funcionan las cosas, cómo piensa la gente y cómo sus pensamientos influyen sus acciones. Tengo preferencia por algunas materias... porque son mi fuerte. Pero si puedo establecer un vínculo con un docente, estaré más interesada en su clase, me resultará más fácil relajarme y motivarme. Un entorno positivo de aprendizaje es vital para mí...

(Haven, extracto sobre "Mi gran maestro")



### Viñeta 2

Estos muros están hechos de palabras  
Y con la fuerza de un suspiro,  
Derrumbarse podrían

La verdad es frágil  
Como el cristal  
Como el vidrio

La verdad es falsa  
Lo falso es verdad  
¿Qué es la verdad?

La verdad soy yo  
La verdad eres tú  
Falso es nosotros

La realidad son estas paredes  
Paredes que se cierran sobre las verdades  
Verdades que se cierran sobre nosotros

La realidad es gente  
La gente es falsa  
La gente es real

Pensamientos en mi cabeza  
Realidad sin cabeza  
Verdad sentida

Mis pensamientos son mi verdad  
Mi verdad es mi realidad  
Mi realidad es mi caleidoscopio

(Haven, sobre lo postmoderno y lo real)

### Viñeta 3

... El mayor desafío que he superado es aceptarme a mí misma... Ahora puedo aceptar mi identidad interna y externa aunque todavía tengo que trabajar sobre algunos aspectos...

Lo que era interesante de mis desafíos es que, aunque yo no los aceptara, otra gente veía que algo estaba pasando. Sin embargo, había otro aspecto que no podían ver... Desde la pubertad supe que me enamoro de la gente en general y no de un subgrupo específico caracterizado por los cromosomas XY y órganos reproductivos diferentes de los míos... Yo ni siquiera sé si mi próxima pareja será un él, una ella, unx elli, un ellos o el pronombre que prefieran.

De todas maneras, ahora me estoy recuperando de mi depresión y estoy tratando de controlar mi desorden alimenticio. Revelar mis sentimientos y expresarme a través del arte y la poesía me han ayudado a superar mis dificultades cuando aparecían. Ahora trato de ayudar a gente que enfrenta desafíos similares y les muestro cómo pude derrotar a mis demonios. Aunque a veces vuelvo a caer, la vida es buena en este momento y puedo decir que finalmente me siento cómoda dentro de mi propia piel.

“¿Qué día es hoy?”

“Es hoy”, chilló Puerquito.

“Mi día favorito”, dijo Winnie Poo.

—A.A. Milne.

(Grian, extracto sobre su mayor desafío superado)





#### Viñeta 4

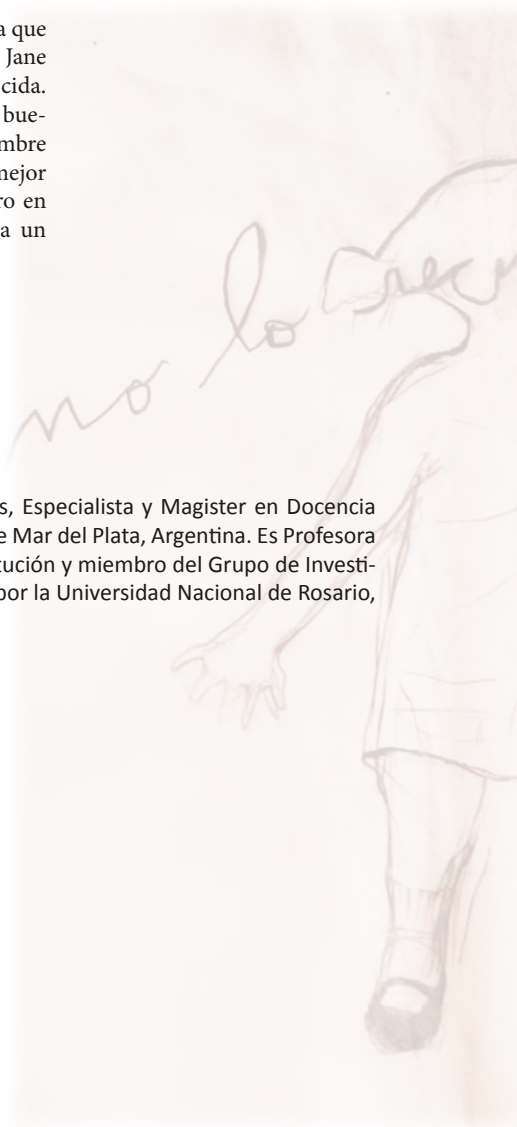
Es una verdad universalmente reconocida que la verdad universalmente reconocida de Jane Austen no es más universalmente reconocida. ¿Qué hombre soltero en posesión de una buena fortuna quiere a una esposa? ¿Qué hombre soltero quiere otra cosa que no sea una mejor fortuna? ¿Y qué pasa si el hombre soltero en posesión de una buena fortuna quiere a un marido?

(Grian, extracto de “Cinco textos breves”)

#### Notas

#### (Endnotes)

1 María Cristina Sarasa es Profesora de Enseñanza Universitaria de Inglés, Especialista y Magister en Docencia Universitaria por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Es Profesora Titular Regular del Departamento de Lenguas Modernas de la misma institución y miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Es doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. mcasarasa@hotmail.com





# Identidad Docente: Herramientas Para Una Aproximación Narrativa

## Teachers' Identity: Framework For A Narrative Approach

Claudia De Laurentis<sup>1</sup>

### Resumen

La cuestión de la identidad docente es quizás uno de los más controvertidos aspectos de la investigación educativa. Su abordaje en nuestro ámbito es deudor de la Nueva Agenda de la Didáctica propuesta por Edith Litwin (1997) en su intento por enfocar la Formación Docente desde una óptica renovada y esperanzadora. Este trabajo pretende ser un recorrido por las ideas que nos aproximan a su estudio y una propuesta de las herramientas que nos permitan acercarnos al análisis de la manera en que se configura esa identidad docente. Identidad que no escapa a una sociedad inmersa en una posmodernidad que la caracteriza como fluida y fragmentaria. Proponemos pensar la identidad desde las categorías de *anclajes* (Harré, 1979, 1984) que nos permitan asir aquello que nos hace únicos en ese permanente cambio y a las narrativas como el vehículo apropiado para la emergencia de lo que nos identifica como docentes. Creemos que este camino permitirá resignificar la particularidad en nueva producción de conocimiento a partir de su proyección hacia nuevas aristas en el campo de la investigación educativa.

**Palabras clave:** Investigación Educativa; Identidad Docente; Anclajes de la Identidad; Narrativas Docentes.

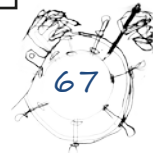
### Abstract

One of the most controversial aspects of Educational Research is probably Teachers' Identity. In our field of Research, our approach originates in Edith Litwin's (1997) proposal of a New Agenda for Didactics. Her purpose was to approach Teachers' Education from a renewed and hopeful perspective. This work's purpose is to provide a framework of the ideas and tools that lead to a deeper analysis and understanding of the ways in which teachers' identities are established. Such identities are understood as part of a postmodern society, which is characterized by its fluidity and fragmentation. That is why we propose thinking identity from the perspective of *anchoring* (Harré, 1979, 1984) that will allow us to seize that which makes us unique within today's constant changing conditions. In addition we consider narratives as the proper vehicle for teachers' identity to emerge. We believe that in this way, teachers' stories can be resignified into the production of knowledge, projecting new edges in the field of Educational Research.

**Keywords:** Educational Research; Teachers' Identity; Identity Anchoring; Teachers' Narratives

Para citar este artículo:

Laurentis, C.D. (2015). Identidad Docente: Herramientas Para Una Aproximación Narrativa. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 67-74.



## Introducción

*Cuando dos tribus de beduinos se cruzan en un oasis la pregunta que se impone es: “¿De dónde vienes, a dónde vas, quién eres?”. Esta interrogación no concierne obviamente a un recorrido geográfico determinado sino a un itinerario personal, interior, que permite que cada uno sitúe su recorrido individual en función de aquello que le ha sido transmitido*  
(Hassoun, 1996, p. 12)

La cuestión de la identidad docente es quizás uno de los más controvertidos aspectos de la investigación educativa. Su abordaje en nuestro ámbito es deudor de la Nueva Agenda de la Didáctica propuesta por Edith Litwin (1997) en su intento por enfocar la Formación Docente desde una óptica renovada y esperanzadora. Adentrarnos en la configuración de la identidad del docente implica acercarnos a ese itinerario interior al que hace referencia Hassoun (1996) que lo hace singular y a su vez lo inscribe en una trama de relaciones que no sólo se despliegan en el aula, y que a la vez la condicionan y resignifican (Nias, 1998; Bolívar y otros, 2005).

El concepto de identidad es de difícil abordaje dada la complejidad que encarna y a la pluralidad de puntos de vista desde el que podemos sostenerlo. Coincidimos con Fernández Cruz (2010) en que su estudio amerita un espacio interdisciplinario donde entren en juego entre otras, la psicología, la historia, el estudio del lenguaje, la sociología, etc. y por supuesto la educación, y que nos permitan enriquecer nuestro marco de referencias para profundizar en el tema que nos ocupa.

Sin embargo, no pretendemos aproximarnos a nuestro objeto de análisis como simples espectadores dispuestos a desmenuzar lo que se presenta como evidente, y describirlo, sino con la intención de comprender de qué manera esa configuración se articula con la posibilidad de formar docentes que reviertan la tendencia a socavar su poder transformador de la sociedad. Creemos con Giroux en la doble necesidad de empoderar al docente como intelectual transformador y a la institución escolar como bastión de la posibilidad de una democracia crítica (Giroux, 1990) aun cuando es posible, quizás, que las tramas institucionales contribuyan a desalentar esa identidad transformadora a la que aspiramos.

El estudio de la identidad docente se presenta así como uno de los aspectos que podrían contribuir a formación de futuros docente. En este sentido, consideramos a las narrativas docentes como la herramienta ideal que nos permite indagar en las identidades de formadores para convertirse, quizás también, en herramienta de formación. Aspiramos a establecer en este trabajo los aspectos más relevantes a tener en cuenta para el estudio de la identidad docente en relación a las instituciones que intervienen en su configuración.

## Tres enfoques de la identidad

Stuart Hall (2011) define tres enfoques del concepto de identidad: el sujeto del iluminismo, el sujeto sociológico y el sujeto posmoderno. El primer enfoque se basa en la concepción del hombre “centrado”, capaz de raciocinio y control, con una esencia que aparece con el nacimiento y se desenvuelve a medida que el sujeto se desarrolla. Su característica principal es la *misimidad*, la capacidad de permanecer idéntica a sí misma durante toda la vida del individuo. En cambio, la identidad del sujeto sociológico descrece de una esencia autosuficiente y autónoma, y reflejando la compleja realidad de la modernidad, concibe a la identidad como conformada en relación al “otro significante” y mediada por la cultura. Nos encontramos frente a una concepción interactiva de la identidad, donde esta esencia que conforma ese ser *interior* se configura y modifica continuamente en contacto con el *afuera*, y las múltiples identidades que se le presentan. De acuerdo al autor, esta concepción *sutura* la ruptura entre el sujeto y la estructura. Precisamente, es esta unión la que se ve conmovida por los cambios estructurales e institucionales que caracterizan a la posmodernidad. Es por ello que surge esta última concepción de la identidad como fragmentaria, asegurando de esa manera el ajuste a las necesidades culturales por parte del sujeto. En el sujeto posmoderno, la identidad es concebida como móvil, fluida, determinada históricamente, para satisfacer distintas necesidades en tiempos distintos, y no necesariamente coherentes. Identidades contradictorias coexisten para afrontar sistemas de sentido y representaciones culturales que se multiplican y se vuelven cada vez más complejos (Hall, 2011).



Con este marco de referencia es posible considerar la perspectiva psico-cultural propuesta por Bruner que concibe a la identidad como un constructo relacional, individual y colectivo (González y otros, 2005), como un puente entre el sujeto sociológico y el posmoderno para una concepción que nos permita un análisis de la identidad docente que no sea esencialista, pero que nos evite caer en el desasosiego de no poder asir la infinita fragmentación y fluidez que la posmodernidad parece imponer. En este sentido es importante señalar que la inquietud de Bruner acerca de la relación entre pensamiento y experiencia lo lleva a plantearse el papel delimitador de la cultura, ya que es la cultura la que provee los instrumentos para el desarrollo humano. En esta línea de pensamiento, entendemos con Geertz al hombre inserto en la cultura como una urdimbre de significados; de allí que la comprensión de la cultura implique siempre una búsqueda de carácter semiótico (Geertz, 1992). Más aún Bruner también sostiene una visión hermenéutica en la que “la cultura es un texto ambiguo que necesita ser constantemente reinterpretado” (Bruner, 1988, p.128) y por lo tanto, en la cuestión de la identidad debemos poner énfasis en los procesos significativos, en las ideas y creencias del individuo que le dan sentido a su vida pero que a la vez lo enmarcan en el contexto socio-cultural en el que está inserto. Desde este punto de vista, la dicotomía individuo- sociedad pierde sentido.

Desde este punto de vista, la identidad siempre es social ya que responder a la pregunta de quiénes somos implica pensarnos como una unidad en un continuum. Nuestras historias son historias de vida experimentadas y esto es fundamental para la comprensión del sí mismo (Bakhurst, 2001). Pero esta comprensión la hacemos desde los marcos de referencia que nuestra cultura nos brinda, en las significaciones socialmente compartidas, y a partir de la mirada que los otros nos devuelven.

### Identidad docente: un matiz sociológico

Es a partir de la interacción socio-cultural y del aporte de esa mirada que construimos nuestra identidad. En este sentido la identidad docente se configura en un contexto – la institución educativa—en el que, según Maurice Tardif el elemento humano es

(...) determinante y dominante y en el que están presente símbolos, valores, sentimientos, actitudes que son susceptibles de interpretación y decisión y que por regla general tiene el carácter de urgencia. Estas interacciones están mediadas por diversos canales: teorías, comportamientos, maneras de ser, etc. En consecuencia, no exigen del maestro un saber sobre un objeto de conocimiento ni sobre una práctica, destinado principalmente a objetivarla, sino la capacidad de comportarse como sujetos, como actores, y de ser personas en interacción con personas (Tardif, 2004, p. 38)

Esta es, quizás, una de las razones centrales por las que las maneras en que se configuran las identidades docentes interesa a la formación de futuros profesores. Las instituciones educativas que los docentes han habitado desde su primera fractura con el núcleo familiar hasta el fin de su vida profesional, ya sea como alumnos, docentes en formación y posteriormente agentes formadores no son *inocentes*. Giroux considera que en ellas se da una lucha por legitimar no sólo valores morales y jerarquías epistemológicas, sino que “representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales” (Giroux, 1990, p. 177) que condicionaran la subjetividad de docentes y alumnos. La manera en que los docentes signifiquen y resignifiquen su identidad será determinante en este proceso.

Si bien la respuesta al interrogante de qué es lo que define la identidad en el ámbito de la docencia implica adentrarse en la subjetividad misma de maestros y profesores, también implica preguntarse qué es lo que tienen en común todos aquellos que son considerados docentes. Esta dimensión nos permite comprender que la identidad no sólo está asociada con la subjetividad. Es un hecho que, aunque construida a partir de nuestra inserción en la cultura y de manera intersubjetiva, la identidad nos hace únicos, distintos. Sin embargo, la identidad también se conforma por la posibilidad de categorizarnos como perteneciendo a un grupo con el que compartimos ciertas características, o al que aspiramos a pertenecer.



En este sentido, un estudio seminal de Jennifer Nias, generado a partir de la intención inicial de reconocer el impacto del proceso formal de formación docentes en un grupo de maestros recientemente graduados, derivó en quince años de recolección, sistematización y análisis de datos de los que emergía con nitidez la importancia de la propia imagen para quienes ejercían la profesión docente (Nias, 1991). Esta imagen es ambigua y en ocasiones contradictoria, fruto de la tensión entre lo subjetivo y lo grupal. En este sentido autores como Hogg y Turner destacan el proceso de autocategorización (Knippenberg, y Hogg, 2007) por medio del cual, y con el objetivo de mantener una identidad clara y distintiva, se hace énfasis en las maneras o modos en que los miembros de un grupo son diferentes de los miembros de otros grupos.

Creemos posible por ello considerar desde el punto de vista de estas teorías que la identidad, si bien es descriptiva, tiene a su vez un marcado carácter prescriptivo (Butler, 2007). La identidad docente surge de conflictos en y con la autoridad, la imaginación y la propia autobiografía que parecen resurgir cuando menos se los esperan (Britzman, 2003) Es por ello que el falso binarismo *interior-exterior* es superado por la perspectiva dialógica de la identidad. Deudora de los estudios de Bajktin, esta mirada nos permite aproximarnos a la comprensión de la identidad enfocando la intersubjetividad que la constituye, poniendo énfasis en la *otredad*, sin dejar de lado su intrínseca conflictividad (Arfuch, 2005).

No es casual entonces que en el proceso de construcción de la identidad docente, este juego entre lo subjetivo y lo colectivo genere tensiones e interrogantes dignos de ser objeto de indagación en el ámbito de la educación. Esto es claro desde la óptica de McLaren, para quien la educación debe ocuparse de las subjetividades, de la manera en que las ideas, creencias, culturas contribuyen a su constitución dado que “La cuestión que hay que recordar es que si hemos sido hechos, entonces podemos ser “deshechos y vueltos a hacer” (McLaren y otros, 1984, p. 231)

### **Identidad docente y posmodernidad: todo lo sólido se desvanece en el aire**

A pesar de nuestra resistencia a adoptar una óptica que

conciba a la identidad como fragmentaria, soluble, como pura subjetividad, no nos es posible dejar de contextualizar al docente en su carácter de sujeto posmoderno. En este sentido es posible imaginar al docente como actuado en un *campo*, campo que según Bourdieu es “el espacio de juego, las reglas de juego, los asuntos en juego [*enjeux*, literalmente ‘en juego’]”... “construcción social” con “reglas explícitas y específicas, espacio y tiempo extraordinariamente delimitados” (Bourdieu, 1991, p. 114). El campo en términos de relaciones y posiciones tiene una dimensión histórica con recortes sincrónicos y trayectorias diacrónicas. Estas posiciones y relaciones son habilitadas y modificadas de acuerdo a los capitales que posean los actores que juegan en ese campo. Estos capitales pueden ser de orden económico, cultural, social o simbólico (Bourdieu, 2003).

Parte del capital simbólico que determina el posicionamiento de los docentes en el ámbito institucional y a su vez, determina en parte su capital social, es el status de sus *saberes*. Tardif caracteriza a la posición del docente en nuestra sociedad globalizada como *devaluada*. Nos encontramos aquí con una contradicción entre el papel estratégico que juega el docente por su influencia en la construcción de subjetividades y la articulación que implica su práctica entre la transmisión y producción del conocimiento frente a los continuos cuestionamientos de los que son objeto. Según Tardif esto resulta del hecho de que los docentes se apropian y transmiten saberes que no seleccionan ni producen, de allí que sus saberes sean de *segunda mano* (Tardif, 2004).

Este autor realiza un análisis diacrónico de la relación entre docentes y conocimiento que ayuda a comprender cómo los saberes se enajenan del docente haciendo mella en su identidad profesional. Su hipótesis sigue el camino de la separación ocurrida a partir de la Edad Moderna, en que productor y trasmisor de conocimientos se desdoblaron dado que la formación pasa a mano de profesionales improductivos desde el punto de vista cognitivo. Esta brecha se hace más ancha con el advenimiento de las ciencias de la educación y la psicología como paradigma de la pedagogía, sustituyendo la formación general por subdominios cada vez más especializados. La identidad del docente, junto con sus saberes se fragmenta aún más con la tendencia que Tardif denomina la “racionalización de la formación docente” (Tardif, 2004, p.36). En ella, los formadores



monopolizan el saber pedagógico y forman un cuerpo que se desliga cada vez más de la práctica. Al mismo tiempo, el foco pasa del saber al aprender, el niño y sus necesidades pasan a ser centro y medida, quedando el docente en segundo plano. Es así como se producen dos polos en la formación docente: la *cientifización* y la *tecnologización*. La producción y legitimación de conocimiento por un lado, la ejecución y aplicación por el otro. Finalmente, y ya en plena posmodernidad, los docentes enfrentan todo tipos de cuestionamientos a su práctica y a los saberes que la sociedad les ha encargado transmitir. Se impone la lógica del mercado y este docente-técnico debe convertirse en proveedor de servicios para sus alumnos-clientes y sus familias (Tardif, 2004).

Además, los docentes no dejan de compartir lo que Berman señaló como *experiencia vital* de todos los que vivimos estos tiempos,

un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que queremos, lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos"... tiempos que "nos arroja[n] a todos en la vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia...en universo en el que, como dijo Marx 'todo lo sólido se desvanece en el aire' (Berman, 1992, p.1)

Nos preguntamos entonces, cómo es posible abordar una identidad resquebrajada, diluida, fragmentada y devaluada a los efectos de aportar a una formación de docentes transformadores de esa realidad que los abruma. Creemos que las narrativas de docentes aproximadas desde la categoría de anclajes de la identidad puede ser la llave que nos abra el camino.

### **Posmodernidad y disolución de la identidad: la idea de anclajes y las narrativas como posibles herramientas de análisis**

Sin embargo, a pesar de que los tiempos que corren nos hacen imposible concebir la identidad como esencia y sólo podemos aproximarla como esa construcción

atravesada por la cultura a la que hacíamos referencia más arriba, quienes trabajamos con narrativas biográficas no podemos dejar de reconocer ese continuum que reconoce raíces y se proyecta hacia el futuro en el cual nuestros sujetos se reconocen e identifican como docentes. En este sentido Revilla (2003, p. 6) advierte "elementos que sujetan a los individuos inevitablemente a su identidad y a sus autorelatos": el *cuerpo*, el *nombre propio*; la *autoconciencia* y la *memoria* y por último las *demandas de interacción*. Siguiendo a Harré (1979, 1984) reconoce en el cuerpo un elemento ligado íntimamente a la capacidad de agencia y la sensación de autonomía, que brinda la percepción de continuidad y localización espacio-temporal, a la vez que la condiciona y liga a su apariencia. La integridad corporal nos sumerge en la paradoja de ser los mismos en un cuerpo que se modifica con el transcurso del tiempo, y que si bien está biológicamente determinado se manifiesta como una construcción de sentido (Butler, 2007). El *nombre* permite reconocernos y que nos reconozcan, manifiesta nuestras raíces y nos ata a documentos y categorías de análisis burocráticos. La autoconciencia y memoria nos permiten enhebrar el relato de nuestro ser, encontrar ese continuum autobiográfico que nos explica y proyecta hacia el futuro. Finalmente, Harré presenta las *demandas de la interacción* en función de la idea de rol a la que reemplaza por la de *posicionamiento* en su concepción de la producción discursiva de la identidad (Bronwyn y Harré, 1999). Este anclaje provee la coherencia y estabilidad necesarias para la interacción social.

Este recorrido nos aproxima a la necesidad de recurrir a las narrativas de los docentes como herramienta para hacer emerger su identidad. El foco en los anclajes propuestos por Harré en los relatos de vida dibujaran una trama compleja pero de una riqueza profunda en la comprensión de quienes habitan las aulas.

Según Bolívar Boitía, Fernández Cruz y Molina Ruiz (2005, p.3), "La identidad del yo se explicita – entonces – en la crónica del yo en la geografía social y temporal de la vida, como una reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato.". Esta reflexión es la que permite superar el conflicto entre la mutabilidad y la mismidad, y dar lugar a la concepción



de Ricoeur de *identidad narrativa* y a la categoría de *ipseidad*, o el sí mismo que “aparecerá así reconfigurado (...). La identidad narrativa se despliega así como una oscilación, un intervalo entre el idem y el ipse, sin fijarse definitivamente en uno u otro polo” (Arfuch, 2005, p. 27)

Las narrativas se evidencian de este modo como teoría, método de investigación y objeto de análisis, abriendo el camino a la aparición de categorías de emergentes de los mismos relatos. Estas categorías serán a su vez herramientas que promuevan la reflexión del investigador, el docente que ofrece su relato y todos aquellos docentes (en formación o no) a quienes alcance la difusión de la producción investigativa.

En el marco de la indagación educativa Connelly y Clandinin (1994) proponen la metáfora de la reconstrucción para la formación docente, que ve a la educación como una forma de repensar y reconstruir el pasado. Este recorrido por experiencias pasadas permite hacer aflorar valores, emociones y experiencias que dejan marcas indelebles en las trayectorias profesionales y que se evidencian en las prácticas profesionales cotidianas. Esta concepción abre las puertas a la exploración del entretejido de las tramas de vida docente y su formación profesional como determinante para la construcción de la identidad docente y sus prácticas (Branda y Porta, 2012; De Laurentis, Porta y Sarasa, 2013; De Laurentis y Porta, 2013)

En este recorrido Goodson (2011) devela de qué manera las narrativas, en su carácter de espacio de aprendizaje, están íntimamente ligadas a la identidad personal, y por ende profesional. El autor señala, en la línea teórica precedente, cómo la identidad está determinada por la conexión a nuestra propia narrativa, y a la manera en que vivimos nuestra vida de acuerdo a ellas. Las historias de vida abren así la puerta a una pedagogía narrativa, ya que en muchos casos los proyectos narrativos devienen proyectos de identidad que permiten imaginar cambios radicales en las prácticas de profesionales y docentes en formación, en las pedagogías educativas y en las maneras en que sus protagonistas se relacionan (Huber, Caines, Huber y Steeves, 2013).

Sin embargo, a pesar de considerar la riqueza de la posibilidad que nos brindan las narrativas de conocer la particularidad en toda su complejidad - quizás allí radique su atractivo-, son “especialmente aptas – como el modelo canónico de las novelas- para agudizar la percepción de los pequeños detalles, las tramas marginales, las voces secundarias, aquello que, en lo particular, trae el aliento de las grandes corrientes de la historia” (Arfuch, 2005, p.27). No deja entonces de desvelarnos la necesidad de ajustarnos a la rigurosidad que la investigación educativa reclama. Es por ello que con el fin de aproximarnos a las maneras en que se configura la identidad docente en los relatos, coincidimos con Bolívar en que el investigador que se dé a la tarea bucear en las historias de vida docentes debe tener en cuenta dos dimensiones para su trabajo: por un lado, dar sentido a los aspectos relevantes de la vida de los sujetos en cuyas narrativas indaga; y por otro, contextualizar esos relatos de modo que su sentido vaya más allá de lo particular (Bolívar, 2002), construyendo de ese modo conocimiento significativo para el ámbito educativo.

### Reflexiones finales

De los beduinos a Ricoeur hay un largo camino por el que nos acercamos a la identidad a través de las narrativas. Desde dónde y hacia dónde, son los sentidos que marcan el argumento de nuestra identidad y nos sostienen en una unidad que nos resulta familiar y que es reconocida por quienes nos rodean, que nos permite interactuar en un mundo fragmentado y convulsionado, pero a la vez hiper-interconectado y lleno de posibilidades.

Los docentes transitan por momentos de definición identitaria, en los que parte de la sociedad cree que pronto serán descartables y son fácilmente reemplazables por un software y un hardware adecuados, mientras otros les reclaman se responsabilicen con su trabajo cotidiano en las aulas de abrir las puertas a una sociedad más justa, equitativa y solidaria. La manera en la que quienes ejercen la docencia configuren su relato identitario seguramente reverberará no sólo en el ámbito educativo sino en el de la sociedad en su conjunto. Cómo develar qué es lo que nos marca como educadores, cómo se construye, qué lo condiciona y de





qué manera fluye para ajustarse a una realidad que los interpela en su continua mutación es quizás una empresa audaz. Sin embargo, creemos que emprenderla no es un viaje en el desierto; es más bien una novela de tramas entrelazadas que nos invita a sumergirnos y acompañar su argumento como si fuera nuestro propio recorrido vital.

## Referencias

- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad, en: Arfuch, L. (Ed.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bakhurst, D., Memory, Identity and the Future of Cultural Psychology en Bakhurst, D., & Shanker, S. (Eds.). (2001). *Jerome Bruner: language, culture, self*. London ; Thousand Oaks, [Calif.]: SAGE.
- Berman, M. (1992). *Todo lo solido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bolívar Boitía, A., Fernández Cruz, M., & Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. En *Forum: Qualitative Social Research SOZIALFORSCHUNG*, 6(1). En línea <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1116>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Branda S. y Porta L. (2012) Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional docente en docentes memorables en *Profesorado. Revista de curriculum y la formación del profesorado*.16 (3) 232-243
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach* (Rev. Ed.). Albany: State University of New York Press.
- Bronwyn, D., & Harré, R. (1999). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Revista Sociológica*, 14(39), 219 – 239.
- Bruner, J. (1988) El lenguaje de la educación en *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Connelly, F. M.; y D. J. Clandinin. (1994) Telling teaching stories en *Teacher Education Quarterly* 21 (1): 145-158
- De Laurentis C. y Porta L. (2013) Voces de alumnos y docentes: narrativas como espacios contrapúblicos en la carrera del Profesorado de Inglés en *Revista Praxis*, Universidad Nacional de La Pampa.
- De Laurentis C., Porta L. y Sarasa M.C. (2013) La formación del profesorado de inglés: Espacios de Indagación Narrativa en *Revista Arenas* 3 (1), Universidad Nacional de Catamarca, en línea <http://www.huma.unca.edu.ar/revistarena/>
- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista Del Curriculum y La Formación Del Profesorado*, 14(3) disponible on line <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART1.pdf>
- Giroux, H. A. ( 1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós : M.E.C.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- González, S, Cavieres, H., Díaz, C., & Valdebenito, M. (2005). Revisión del constructo de Identidad en la Psicología Cultural en *Revista de Psicología de La Universidad de Chile*, Vol. XIV, (2), 9, 25.
- Goodson, I. y Scherto, R. G. (2011) *Narrative Pedagogy. Learning and Narrative Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing.
- Hall, S. (2011). Introduction: Identity in Question, en: Hall, S. (Ed.) *Modernity: an introduction to modern societies*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Harré, R. (1979) *Social being: a theory of social psychology*. Oxford: Blackwell
- Harré, R. (1984) *Personal being*. Oxford: Basil Blackwell
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Huber, J. Caine, V., Huber, M. and y P. Steeves, (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education. The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience en *Review of Research in Education*, Thousand Oaks, CA 37(1) 212-242.
- Knippenberg, D. van, & Hogg, M. (2007). *Leadership and power: identity processes in groups and organisations*. London [u.a.]: Sage Publ.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México: Siglo Veintiuno : UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad.



- Nias, J. (1991) Primary Teachers Talking. A reflexive account of longitudinal research en: Walford, G. (ed.) *Doing educational research*. London; New York: Routledge.
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, (4). Retrieved from <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/download/34119/33958>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## NOTAS

### (Endnotes)

1 Especialista en Docencia Universitaria, Profesora de Inglés por la UNMDP y Licenciada en Ciencia Política por la UNR. Miembro del GIEEC y el CIMED Actualmente Becaria de Investigación, categoría Perfeccionamiento y Ayudante Graduada en la cátedra Didáctica General de la Facultad de Humanidades de dicha institución. [delautisclaudia@gmail.com](mailto:delautisclaudia@gmail.com)



# La Formación Docente Y La Educación Sexual Integral En La Unlpam

## Teacher Training And Comprehensive Sexuality Education At Unlpam

Silvia Siderac<sup>1</sup>

### Resumen

La justicia curricular y social han sido históricamente preocupaciones generadoras de problemas a indagar para la formación docente de la universidad pública. En ese sentido, resulta esperanzadora la instalación de la interculturalidad y la inclusión en las agendas oficiales de varios países latinoamericanos, entre ellos Argentina. La Ley de Educación Sexual Integral es resultado de lineamientos políticos de esas características y de luchas de colectivos sociales y feministas de larga data. La mencionada Ley prescribe el tratamiento en las aulas de contenidos hasta ahora censurados y proscriptos. Al mismo tiempo, ésta legitima aspectos esenciales y constitutivos para la vida que, por cuestiones de poder claras y explícitas, permanecían vedados a las propuestas de enseñanza. Este artículo analiza la importancia de esta política inclusiva y plantea algunos riesgos de la actual implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, si no se realiza una apropiada formación previa en los centros de Formación Docente. El rápido “aggiornamiento” del patriarcado a través de propuestas editoriales heterosexistas y hegemónicas ha construido nuevos “itinerarios de silencio” que sólo podrán ser abordados si logramos interpelar nuestras propias representaciones y contribuir a la formación de lxs<sup>2</sup> futurxs docentes desde la investigación educativa crítica.

**Palabras clave:** Educación Sexual Integral; Formación de profesores; Patriarcado; Investigación educativa.

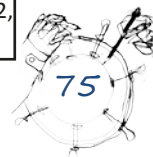
### Abstract

Curricular and social justices have historically been concerns that generated problems to solve in the Teacher Training at public universities. In this sense, the presence of interculturality and inclusion matters in the official agendas of Latin American countries, including Argentina, is very encouraging. The Comprehensive Sexuality Law is the result of political guidelines with these characteristics and also of social and feminist long standing struggles. This law prescribes the treatment of contents in the classrooms, that had been banned and censored, up to now. At the same time, it legitimizes aspects that are essential and constitutive for life; aspects that, because of explicit problems of power, remained restricted for teaching proposals. This article analyzes the importance of this inclusive policy and points out some risks of the present implementation of the Comprehensive Sexuality Law of Education if an appropriated teaching training doesn't exist in the teaching centers. The rapid “updating” of the patriarchy has just built a new “silence itinerary” through heterosexist hegemonic publishing proposals that could only be tackled if we manage to question our own representations and contribute in this way, to the teaching training through critical educational research.

**Key words:** Comprehensive Sexuality Education; teacher training– Patriarchy– Educational research.

Para citar este artículo:

Siderac, S. (2015). La Formación Docente Y La Educación Sexual Integral En La Unlpam. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 75- 81.



## Introducción

Los docentes argentinos vivenciamos en la actualidad un momento de alta relevancia respecto a las posibilidades de la educación pública. Quienes trabajamos en la formación de formadorxs no podemos dejar de advertir una marcada diferencia entre la Ley Federal de Educación (24.195) y la Ley de Educación Nacional (26.206) que actualmente rige nuestra educación. En el caso de la primera, implicó transposiciones de modelos europeos que no habían sido exitosos siquiera en su contexto de origen y tuvo una clara impronta neoliberal con nefastas consecuencias, que se reflejaron en la exclusión del sistema de los menos favorecidos (Connell, 2006). La LEN, por el contrario, presenta claros intentos de inclusión y contextualización, aspectos sin duda importantes, que quienes formamos docentes en la universidad debiéramos capitalizar en positivo.

Sin duda, la justicia curricular y social (Dubet, 2011; Torres, 2011) han sido preocupaciones generadoras de problemas a indagar para quienes trabajamos en la Formación Docente, sustentamos nuestras investigaciones y tareas académicas en las perspectivas críticas de la educación (McLaren, 2014, 1997; Giroux, 2014) y actualmente compartimos los discursos decolonialistas (Grosfogel y Romero, 2009; Mignolo, 2010; Oto, Wynter y Gordon, 2009) y con ellos la posibilidad de una “desobediencia epistémica” y el planteo de un debate intelectual contemporáneo que se genere *para* y *desde* nuestros pueblos y culturas latinoamericanas con intereses emancipatorios.

En este sentido, es auspicioso el espíritu inclusivo de la nueva LEN, como así también de otro grupo de leyes contemporáneas que dan voz y derechos, al menos en el marco formal, a personas hasta ahora oprimidas en el ejercicio de su ciudadanía<sup>3</sup>. Es en ese marco legal que la Ley de Educación Sexual Integral promueve el tratamiento, en todos los niveles del sistema, de contenidos históricamente censurados y proscritos, y legítimos aspectos esenciales y constitutivos para la vida que, por cuestiones de poder claras y explícitas, permanecían vedados a las propuestas de enseñanza. Ahora bien, pensar la formación de profesorxs en vinculación con la ESI en la universidad pública implica una responsabilidad política que comprenda a la formación

como una práctica social, donde se aprenda con otrxs en una cultura de la colaboración, donde se favorezca la enseñanza desde una perspectiva epistemológica, ética y militante (Apple, 2014); donde se articulen los saberes disciplinares con la formación docente en una práctica situada.

## El campo de las prácticas en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam

Como un modo de intervención directa en esta coyuntura política descrita es que la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam ha puesto en marcha desde el año 2010 planes de estudio para los profesorado con un novedoso diseño curricular, que prescribe además del Campo Disciplinar y el Campo de la Formación Docente, un nuevo espacio que hemos denominado *Campo de la Práctica*. Es precisamente el objetivo de este campo transversalizar toda la formación –desde el primer año de los profesorado- con intervenciones en el futuro ámbito de desempeño profesional. Es decir, garantizar la presencia participativa de lxs estudiantes en la escuela pública durante los cinco años de carrera. En ese contexto, junto a de Alba (2006), entendemos al currículum como una:

...síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde alguno de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales –formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (p. 59)



Nos planteamos entonces al currículum como “proyecto político” y cobra así especial sentido el trabajo desde las leyes mencionadas, y particularmente el abordaje de la Ley de Educación Sexual Integral. Desde las instituciones formadoras, este es el momento propicio para pensar un nuevo campo de las prácticas, las identidades y las relaciones que desafíen la heteronormatividad (Pecheny, 2008). El autor sugiere interpelarla en tanto principio organizador del orden de relaciones sociales, políticas, culturales e institucionales; en otras palabras, dejar de ver a la heterosexualidad reproductiva como el parámetro desde donde juzgar, validar y rechazar a todas las identidades y relaciones existentes. Es ésta una de las prioridades en el Campo de la Práctica, ya que nuestra intencionalidad es la formación de profesorxs críticos, investigadorxs de su tarea, ciudadanxs comprometidxs con la justicia curricular y social.

### El porqué de los “silencios sexuales” en la formación universitaria

En el trabajo con colegas de las asignaturas disciplinares de los profesorado que se dictan en nuestra facultad (Profesorado en Inglés, Profesorado en Historia, Profesorado en Geografía, Profesorado en Letras) hemos podido observar –en términos generales- muy buena predisposición para comenzar a pensar una formación vinculada a la práctica desde el trabajo en las escuelas. Sin embargo, la enseñanza de las diferentes disciplinas en relación a la Educación Sexual Integral no pareciera ser una temática convocante. Más bien, podría decirse que frente a las propuestas en relación a la misma, comienzan a surgir planteos evasivos, propuestas alternativas y la construcción de complejas argumentaciones para evitar el tratamiento. Hemos visto, concretamente, que profesoras predispuestas a otras innovaciones o con compromiso respecto a sus actualizaciones de formación académica, no muestran interés similar cuando se les propone repensar sus contenidos de enseñanza en claves de género y sexualidad.

La convicción acerca de la relevancia del tema nos lleva a intentar problematizar esta situación como un modo de hallar explicaciones que nos ayuden a comprender para posteriormente modificar esta realidad y poder avanzar en ella. Si pensamos en las biografías escola-

res y las vivencias ciudadanas de quienes hoy somos docentes universitarias, está claro que los contenidos vinculados a esta temática han sido censurados y proscritos durante nuestra formación. Su “aparente” ausencia ha hecho que los mismos formen parte de construcciones no por ausentes menos poderosas y transversales. De hecho, las sexualidades son aspectos esenciales y constitutivos para la vida que, por cuestiones de poder claras y explícitas, permanecían hasta hace muy poco tiempo vedados a las propuestas de enseñanza en todos los niveles educativos. La pregunta que emerge frente a este problema a abordar con lxs colegas sería entonces: ¿Cuáles siguen siendo las construcciones implícitas, naturalizaciones, temores tan potentes, que no nos permiten interpelar nuestra propia sexualidad para posteriormente poder abordar la Educación Sexual Integral con nuestrxs estudiantes? Al respecto, resulta interesante un aporte que realiza Diana Maffía (2009) cuando describe las tres principales creencias –que a su entender- conforman el punto de vista conservador sobre el que se sostiene el patriarcado como sistema y con el que hemos sido educadas. Para la autora, la primera de estas creencias es considerar que los sexos son dos: masculino y femenino, como un dogma incuestionable, basado plenamente en principios biologicistas y anatómicos que, por supuesto, sólo pueden llevar a la heterosexualidad. Todo lo que escape a la misma sólo puede ser perverso, desviado o enfermo. La segunda creencia es que las relaciones sexuales tienen como único fin la procreación, lo cual además de erradicar toda cuestión que tenga que ver con el placer, inhibe y proscribire todo intento que pueda existir de hablar sobre el tema. Quien asocie algún tipo de goce a los “sacros” mandatos de procrear y maternar será tan perverso como quien se atreviera a cuestionar el binarismo antes descripto y criminalizadx por todos los cánones que rigen la sociedad patriarcal. Finalmente, la tercera creencia tiene que ver con considerar a la familia como célula base de conformación de la sociedad. Por supuesto que la familia a que Maffía se refiere es la avalada por los dos puntos anteriores, es decir la que responde a la heteronormatividad.

Retomando entonces nuestra preocupación por tratar de comprender las resistencias evidentes al tratamiento de las temáticas vinculadas a la sexualidad en las au-



las universitarias, resulta bastante predecible que las naturalizaciones mencionadas dificulten considerablemente nuestra tarea. En el mismo sentido, Judith Butler (2013) nos aporta que en esta tarea será imprescindible poner en disputa y en tensión concepciones con las que hemos sido educadxs y formadxs. Entre estos desafíos, deberíamos repensar el dimorfismo sexual, es decir, comenzar a ver el sexo binario como construcción cultural y no natural y cuestionarlo en tanto organización axiológica excluyente, que da forma a todas las relaciones humanas. Esta tarea de deconstrucción implicará un arduo proceso que deberá realizarse colaborativamente y no de manera aislada; lo que tanto Maffia como Butler sugieren es poner en tela de juicio uno de los supuestos básicos de la cultura occidental, tal vez el más sólido. Sería, en palabras de Foucault (2013), ingresar en el campo en donde el puritanismo moderno impuso el “triple decreto” de “prohibición, inexistencia y mutismo” para resignificar, renombrar, explicitar y desnaturalizar todas las construcciones que normativizan y sustancian todos los vínculos.

(...) “desnaturalizar” el género tiene su origen en el deseo intenso de contrarrestar la violencia normativa que conllevan las morfologías ideales del sexo, así como eliminar las suposiciones dominantes acerca de la heterosexualidad natural” (Butler, 2013, p.24)

Está claro entonces que mientras no logremos llegar a instancias de sensibilización y debate, de poco nos servirán las prescripciones legales y curriculares. El trabajo debe ser colaborativo y con lxs colegas de nuestra Facultad. Si pretendemos que las diferentes cátedras de los profesorados incorporen los contenidos de la Educación Sexual Integral a la enseñanza, debemos lograr primero –al decir de Spivak (1988)- romper con el “itinerario de silencio” y “hablar por nosotrxs mismxs”. No servirán imposiciones ni inclusiones “formales” de contenidos en los programas de las asignaturas ya que esto, además, sería altamente riesgoso respecto al tratamiento hegemónico que el tema podría llegar a tener.

### Riesgos de la inclusión acrítica de la temática

La existencia de leyes que, por un lado, impongan obligatoriedad hasta finalizar la escuela secundaria y, por

el otro, prescriban el tratamiento de la Educación Sexual Integral coloca –como ya anticipáramos- a la Formación Docente de las universidades públicas en un lugar de gran responsabilidad.

Sin embargo, no siempre la práctica áulica tiene correlato directo con los enunciados discursivos o teóricos, y así como Jurjo Torres Santomé (2011) advierte respecto al alto riesgo hegemónico que implican las trivializaciones de las voces de lxs menxs favorecidxs en los libros de texto, nada asegura tampoco que lo expresado por estas leyes no quede solamente en buenas expresiones de deseo o peor aún, que estos discursos sean re-direccionados por las prácticas –conscientes o no- hacia intereses antagónicos. De hecho, ya hemos podido advertir en trabajos de nuestro equipo de investigación cómo las editoriales nacionales y extranjeras comenzaron a incluir discursos de multiculturalismo que responden a estas características que menciona el autor. Miradas colonialistas que lejos están de expresar las voces o realidades de lxs históricamente vulneradxs. En ese marco, Diez (2004) marca la necesidad de profundizar el análisis crítico de los conceptos de cultura, diversidad cultural y etnicidad de los enfoques multi e interculturales, y los modelos que dicen generar el “diálogo” entre los actores del sistema educativo, ya que las relaciones que esto implica son siempre conflictivas y las diferencias -social e históricamente construidas- dan cuenta de relaciones de poder y desigualdad. La autora explicita la necesidad de considerar a la educación en un lugar central para la resolución de conflictos relacionados con la diferenciación social y la diversidad cultural. En lo que refiere a este caso en particular, es crucial tratar de visualizar y explicitar los procesos de “politización” que los textos para la enseñanza hacen de los “diferentes” o menos favorecidos. El riesgo sería que estos contenidos relacionados a la diversidad estén siendo explotados para legitimar crecientes desigualdades, transformando a la etnicidad, raza, sexualidad o género en motores de prácticas políticas hegemónicas que dicen expresar búsquedas de democratización de los espacios de participación social. Esto daría cuenta de la contradicción entre los discursos oficiales de inclusión y lo que se plasma en los materiales escolares.

La Ley de Educación Sexual Integral, con la obligato-



riedad que implica, da lugar a una relación dialéctica: por un lado, brinda la oportunidad de abordar en las aulas un espacio de formación de gran relevancia para las nuevas generaciones y, por el otro, se convierte en un riesgo que podría llevar a la consolidación de las relaciones patriarcales, capitalistas, heterosexistas, si es que lxs docentes reproducen en sus prácticas las creencias que planteábamos anteriormente o utilizan materiales que no interpelen esta situación. Mientras los profesorados no cuestionen críticamente los contenidos a enseñar, las actividades curriculares y –prioritariamente- las historias de vida y construcciones de sexualidad de sus docentes, los riesgos de reproducción son inminentes. Ayudará sin dudas, en este marco, tener presente y debatir la inevitabilidad de la enseñanza de la sexualidad en cualquier ámbito educativo. Que todxs lxs docentes tomemos consciencia de que en cada una de nuestras clases y aun cuando no lo hagamos de manera explícita, estamos enseñando género, estamos enseñando sexualidad. Todos nuestros silencios, nuestras miradas, nuestras selecciones de contenidos y distribución de roles están atravesados inevitablemente por esta problemática. No podemos evitarlo, ya que es la problemática la que atraviesa nuestras subjetividades. Por todo lo descripto, será de alta relevancia detectar y advertir acerca de riesgos de tratamientos heteronormativos y hegemónicos de la educación sexual para tratar de intervenir críticamente en esta coyuntura político educativa.

La lectura reflexiva y colaborativa desde las teorías y el activismo de género e identidades sexuales queer; las miradas educativas y políticas decoloniales que se atreven a pensar una epistemología propia, no impuesta; la interculturalidad que entrama las voces históricamente ausentes u oprimidas; y un marco legal inclusivo, deberían darnos posibilidades para analizar críticamente nuestros Profesorados de la UNLPam para –desde allí y con los aportes de las voces de sus actorxs sociales- construir cooperativamente un texto que permita pensar una práctica de educar socio-históricamente situada, que sin perder de vista los campos en disputa, las pujas de intereses y las relaciones dialécticas de opresión y resistencia, ofrezca posibilidades de transformación. Ojalá ese proceso de desnaturalización de la formación docente aporte a la construcción de un nuevo código de posibilidad.

## Reflexiones finales

Para no ceder en la convicción y seguir adelante con la tarea, hemos focalizado nuestro trabajo de este año en actividades áulicas orientadas hacia nuestrxs alumnx del profesorado en las cátedras de quienes estamos investigando el tema. A la par, intentaremos seguir avanzando en la comprensión de estas naturalizaciones, vinculando lecturas colaborativas y acercamiento al tema con lxs profesorxs del Campo de las Prácticas. Un aspecto crucial a considerar, al interior de esa desnaturalización que nos planteamos, es el rol del lenguaje con su posibilidad creadora de identidades y sus funciones performativas. Como señala Judith Butler (2013), la performatividad es aquello que impulsa y sostiene la realización, a través de un proceso de repetición sujeto a normas. Los performativos constituyen las fórmulas del habla legitimadoras, categorías discursivas que construyen las sexualidades y que se sostienen en redes de recompensas y castigos sutiles. Si bien éstos se construyen por la reiteración, la persistencia y la estabilidad, también en ellos está implícita la posibilidad de ruptura. Priorizaremos entonces la realización de entrevistas con lxs integrantes de cada cátedra, material que luego abordaremos desde el análisis del discurso y que posteriormente dará lugar a nuevos encuentros donde intentaremos avanzar a partir de reflexiones conjuntas. Precisamente, la capacidad política y transformadora de las enunciaciones se basa en su posibilidad lingüística para reinscribirse en nuevos significados. Para Butler estas problemáticas constituyen una realidad cultural construida –o más bien en construcción. Trabajar desde este lugar la formación de rofesorxs permitiría acompañar esas performatividades en marcos de respeto y aprendizajes democráticos en los que nosotras mismas vayamos construyendo, junto a lxs colegas, nuestras propias sexualidades. Si este proceso ayuda a interpelar nuestras representaciones, podremos consecuentemente tomar conciencia del poder constructor político del lenguaje –al decir de Wittig (2006)- “arrojándonos manojos de realidad”. Creemos que este camino nos llevará a re-significar nuestras prácticas docentes y a visibilizar los contenidos relacionados con género y sexualidades como altamente relevantes. Habremos encontrado entonces, como universidad pública, el modo emancipatorio de



intervenir en la enseñanza de la Educación Sexual Integral.

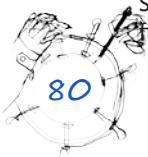
## Referencias

- Apple, M. (2014). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y conservadores. *Revista Praxis Educativa N° 17*, 39-47. ISSN 03228-9702, UNLPam.
- Butler, J. (2013). *El género en disputa*. Barcelona, España: Paidós.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- De Alba, A. (2006). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Diez, M.L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social N° 19*, 191-213. ISSN: 0327-3776. Buenos Aires UBA.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2013). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2014). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Revista Praxis Educativa N° 17*, 13-26, ISSN 03228-9702, UNLPam.
- Grosfoguel, R. y J. Romero (2009). *Pensar Decolonial*. Buenos Aires: Fondo Editorial La Urbana.
- Maffía, D. (2009) *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- Mc Laren, P. (2014) La educación como una cuestión de clase. *Revista Praxis Educativa N° 17*, 79-90. ISSN 03228-9702, UNLPam.
- Mignolo, W. (2010) *Desobediencia epistémica. Réplica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo
- A. De Otto, S. Wynter y L. Gordon (2009). *La teoría política en la encrucijada decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Pecheny, M. (2008) *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? in P. Williams and L. Chrisman, eds. *Colonial Discourse and Post Colonial Theory: A reader*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 66-111.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Eagles.

## Notas

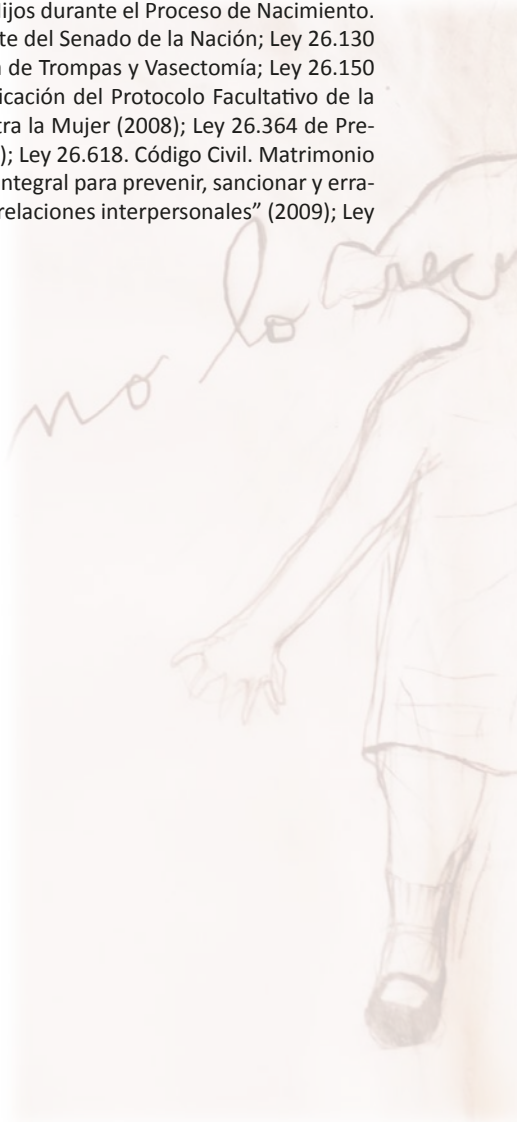
### (Endnotes)

- 1 Magíster en Evaluación (UNLPam). Especialista en Investigación Educativa. Profesora Superior de Inglés (UNLPam). Docente Regular Exclusiva en Práctica Curricular de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Categoría de investigadora III. Directora del Proyecto de investigación “La autonomía a partir del diseño de materiales”. Miembro integrante del ICEII. Secretaria Revista Praxis Educativa UNLPam. ssiderac@hotmail.com
- 2 Se utilizará “x” en los colectivos que incluyan femenino y masculino como un modo de evitar sexismo en el lenguaje.
- 3 Ley 24.012 de Cupo Femenino (1991); Decreto 2.385/93 sobre Acoso Sexual en la Administración Pública Nacional; Ley 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar (1994); Ley 24.632 de Aprobación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Convención de Belém do Pará (1994); Ley 24.828 de Incorporación de las Amas de Casa al Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones (1995); Decreto 254/98 — Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Varones y Mujeres en el Mundo Laboral; Ley 25.013, Capítulo II, artículo 11. Reforma Laboral: Introducción de la Figura de Despido Discriminatorio por Razon de Raza, Sexo o Religión (1998); Decreto 290/2001, modificadorio del Decreto 485/2000. Régimen Especial de Seguridad Social para Empleados del Servicio Doméstico; Ley 25.543 de Test Diagnóstico del Virus de Inmunodeficiencia Humana a toda Mujer Embarazada (2001); Ley 25.584 de “Prohibición en establecimientos de educación





pública de acciones que impidan el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas o madres en período de lactancia” (2002); Ley 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002); Ley 25.674 de Participación Femenina en las Unidades de Negociación Colectiva de las Condiciones Laborales (Cupo Sindical Femenino); Ley 25.929 de Derechos de Padres e Hijos durante el Proceso de Nacimiento. Declaración de Interés del Sistema Nacional de Información Mujer por parte del Senado de la Nación; Ley 26.130 — Régimen para las Intervenciones de Contracepción Quirúrgica, Ligadura de Trompas y Vasectomía; Ley 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral; Ley 26.171 de Ratificación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (2008); Ley 26.364 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2008); Ley 26.618. Código Civil. Matrimonio Civil. Su modificación. (matrimonio igualitario); Ley 26.485 de “Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales” (2009); Ley 26.743 de identidad género de Argentina (2012).





# Historias Sensibles Y Humanizadas: Experiencias De Trabajo Entre La Enseñanza, Las Fuentes Orales, La Memoria Y Los Jóvenes. A Propósito De Una Entrevista Con Laura Benadiba<sup>1</sup>

## Sensitive And Humane Stories: Work Experiences Around Teaching, Oral Sources, Memory And Youth. An Interview With Laura Benadiba

Francisco Ramallo<sup>2</sup>

### Resumen

El trabajo con fuentes orales no sólo modificó las formas de hacer historia en nuestros días, sino que sus múltiples usos generan aperturas con las propias tramas de las memorias de la gente común, y especialmente con el compromiso de los jóvenes. El presente artículo recoge una serie de reflexiones en relación a las fuentes orales, la memoria y la enseñanza de la historia, a partir de un diálogo que mantuvimos con la especialista en la metodología de la historia oral y educadora Laura Benadiba. En estas páginas la entrevistada recupera una serie nociones teóricas y definiciones de su trabajo con las fuentes orales, a la vez que presenta algunas cuestiones vinculadas con su desarrollo profesional en los últimos años. A lo largo de esta conversación nos describe cómo la historia oral puede convertirse en una herramienta, que brinde posibilidades de transformar la realidad en la que vivimos. Asimismo analizamos aquí ciertos aspectos de las narrativas del pasado, en relación a lo que ocurre tanto con los entrevistados como los entrevistadores cuando construyen una fuente oral.

**Palabras claves:** Historia; Memoria; Fuentes orales; Jóvenes; Enseñanza.

### Abstract

Work with oral sources has not only modified the ways of making History nowadays but also contributed to access ordinary people's memories and to relate to youth engagement. The current article discusses some reflections in regard to oral sources, memory and the teaching of History, stemming from an interview to Laura Benadiba - a teacher specialized in this methodology. The interview delves into some conceptual frames and descriptions of her work with oral sources, as well as information regarding her professional development in the latest years. As she engages in this process, Benadiba argues that oral history can become a tool for transforming reality around us. The interview closes with some final reflections regarding past sources and the experiences in constructing an oral source.

**Keywords:** History; Memory; Oral Sources; Youth; Teaching

Para citar este artículo:

Ramallo, F. (2015). Historias Sensibles Y Humanizadas: Experiencias De Trabajo Entre La Enseñanza, Las Fuentes Orales, La Memoria Y Los Jóvenes. A Propósito De Una Entrevista Con Laura Benadiba. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 83- 89.



## Orientaciones preliminares

La educadora e historiadora Laura Benadiba, presidenta de la Asociación Civil para enseñanza de la Historia *Otras Memorias*, desarrolla desde hace unos años diferentes trabajos con las fuentes orales que han logrado una notable visibilidad. Sus producciones manifiestan un carácter diverso, que abarca tanto ciertos medios académicos- con publicaciones de obras colectivas y artículos de investigación en reconocidas revistas especializadas en la historia oral- como otros espacios de militancia y acción social, ya sean ONGs o proyectos con organizaciones estatales.

Los trabajos de Benadiba con las fuentes orales, en diferentes ámbitos, recuperan la idea de pensar y sentir a la historia oral como un espacio para escribir, enseñar y difundir la historia desde un lugar más humanizado y sensible. Desde allí las historias de la *gente común* son protagonista y son espacios desde los cuales las personas pueden empoderar sus propias tramas vitales y sus propias memorias. En ese recorrido su labor de intentar empoderar a diferentes colectivos sociales (estudiantes secundarios, docentes, investigadores y académicos, movimientos sociales, desocupados, indígenas, entre otros) recupera una noción de la historia oral como un espacio militante- no sólo entendido en términos políticos- que permite transformar la realidad en que vivimos. A la vez, nos enfrenta a conjugar memorias fragmentadas, divididas e invisibilizadas pero también compartidas, en aquel terreno en el cual se disputan las narrativas del pasado.

Entre su desarrollo profesional adquiere una relevancia extraordinaria su labor como capacitadora en esta metodología específica para construir saberes del pasado, o más bien su rol de difusora. Durante los últimos años dictó cientos de cursos en nuestro país y en el exterior, sobre todo en América Latina, Europa y Estados Unidos. En aquellos talleres comparte experiencias de trabajo y desarrollos teóricos en cuanto a la creación y construcción de fuentes orales, la utilización de estos acervos en las aulas de todos los niveles educativos y los usos sociales de las memorias. En la Universidad Nacional de Mar del Plata ha sido invitada desde el año 2010 para participar en actividades organizadas por la Secretaría de Extensión y por el Grupo de Investigado-

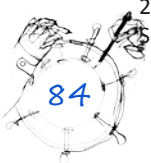
res en la Didáctica de la Historia. En ese marco y en otras actividades, como su colaboración en el Archivo de Historia del Colegio Nacional de Mar del Plata y su respaldo al ciclo “Memorias y prácticas políticas” organizado en el Museo Casa Bruzzone, compartimos con Laura Benadiba una serie de conversaciones en relación a su trabajo.

En esta ocasión presentamos un diálogo que recoge una serie de nociones teóricas y definiciones de su trabajo con las fuentes orales, a la vez que compartimos algunas cuestiones vinculadas con su desarrollo profesional. En ese camino a lo largo de la entrevista, analizamos ciertos aspectos en relación a lo que ocurre tanto con los entrevistados como los entrevistadores cuando construyen una fuente oral. Además, se hace hincapié en que la apertura que generan los usos de las fuentes orales trasciende la escritura de la historia, y cobra gran importancia en el campo de la enseñanza. El planteo de Benadiba recupera el potencial de aprendizaje crítico que nos puede brindar utilizar fuentes orales en las aulas de todos los niveles educativos; además, esa intención de generar una comprensión crítica de la realidad invita a participar de ella y a provocar el ejercicio de actuar sobre el mundo y querer transformarlo.

## La entrevista, entre voces y tramas

**FR:** Una aclaración inicial que siempre realizas en tus libros, tus conferencias y tus talleres tiene que ver con explicitar que la historia oral es una metodología y no una subdisciplina o un área del saber. ¿Podrías sintetizar eso?

**LB:** La historia oral es una metodología que tiene como objetivo investigar el pasado a partir de la construcción de un documento oral, que es la entrevista. Como toda metodología tiene características propias. En sus orígenes, tomó ideas de los antropólogos, los sociólogos, los periodistas, pero hoy tiene una metodología específica que es propia de la historia, o sea que tiene un método histórico. Es más, creo que la metodología de la construcción de un documento para el análisis histórico necesariamente debe ser diferente a otras disciplinas, porque son diferentes las ópticas de análisis. Es cierto que desde los primeros trabajos hasta hoy se han rea-



lizado muchos aportes que fueron perfeccionando y reflexionando sobre la construcción de fuentes orales, y se seguirá trabajando en ello.

Por otro lado, esta metodología tiene la particularidad que el documento que se crea se hace en conjunto y en diálogo con otras personas, en aquello que podemos llamar “el compartir de la narrativa del entrevistado y del entrevistador”. Por eso creo que no debemos olvidar que la historia oral es escuchar y ser responsable con ello. El trabajo con la historia oral es muy estricto; no es ir a hacer una entrevista y fin. Todo el proceso que implica construir una fuente oral forma parte de esta metodología, incluso los diálogos posteriores y por supuesto la ética de nuestro trabajo. Estamos trabajando con personas, y tenemos que tener en cuenta que el entrevistado nos está dando su tiempo, compartiendo su voz, y debemos devolvérselo de algún modo. Hago hincapié en esto porque desde mi lugar quiero devolverle a la gente lo que la gente me da con su testimonio.

Retomando, yo no creo que exista una rama de la historia que sea la historia oral, o que existan historiadores orales. La historia oral es una metodología más de la historia, y es específica.

**FR:** Es específica y es especial, ¿no es cierto? ¿Qué es lo especial de la historia oral?

**LB:** Cuando comencé a trabajar con fuentes orales empecé a ver un montón de cosas que tienen que ver con mi propia vida. Al hacer una entrevista sobre, por ejemplo, las experiencias migratorias de una persona que fue lo primero que hice- o sobre cómo fue vivir en dictadura, yo comencé a conocer mi propia historia. Empecé a preguntarme para mí: ¿cómo era vivir en dictadura? ¿cómo fue para mis abuelos el haber venido desde otros lugares?. Es decir, para mí la historia oral fue un replantearme mi vida.

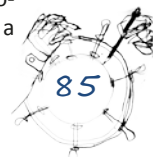
Me permitió reinventarme y encontrar mi lugar en esta realidad. También me llevó a comprometerme con la realidad; por eso yo siempre digo que la historia oral me ayudó y me ayuda a ser militante. Militante en cuanto al compromiso con algo- no hablo solamente de militancia política. Creo que trabajar

con este tipo de metodología, como trabajar con la historia en general, es trabajar con la política. Lo que más rescato de la historia oral al haber trabajado con distintos colectivos, ya sean pueblos originarios, personas que no tienen trabajo, enfermos del Alzheimer, gente que vive en asentamientos y villas, estudiantes...es que eso abrió mi vida y me presentó (y presenta) cada día un mundo más grande.

**FR:** Tus libros circularon y se vendieron bastante en los últimos años, para muchos en nuestro país sos una de las mayores referentes en el trabajo con fuentes orales. De hecho, tus trabajos fueron prologados por historiadores internacionalmente reconocidos como lo son Giovanni Levi, Ronald Fraser, AlessandroPortelli. ¿Cómo te sentís con ese apoyo y reconocimiento de los “grandes”?

**LB:** En momentos como este no sé qué decir; será la emoción quizás. Giovanni Levi es a quien le debo haberme reinventado. Lo conocí en Pamplona en 2005; me acuerdo que se sentó a mirar unas entrevistas de los “gauchos judíos” que yo había llevado al congreso. Y al leerlas se emocionó y me dijo: mi abuelo hablaba así y era italiano...hay una identidad que se transmite. Él fue quien me ayudó a sentir que podía yo “hacer”, que podía seguir trabajando con esto. Y de ahí en más no paré; esto de ir por todos lados fue algo que empezó desde ahí. Creo que Giovanni tiene mucho que ver en todo esto, y la gente de Pamplona. Mi contacto con ellos fue fundamental; allá hacen cosas maravillosas como objetores de conciencia, y viven en un proyecto continuo. Además creo que ellos me enseñaron que la vida es un proyecto continuo. Y yo estoy en uno de ellos; lo que más me gusta de trabajar con estas fuentes es que uno no termina nunca y no va a terminar nunca. Porque siempre tiene mucho por hacer, porque puede ir y volver constantemente. No me canso de sentir y pensar que la subjetividad de cada persona es sorprendente. Cada experiencia es totalmente diferente, aunque yo haya vivido lo mismo que otra persona, siempre mi relato va a ser diferente.

**FR:** Ya nos comentaste un poco lo que la historia oral provocó y provoca en vos. Ahora ¿qué crees que provoca la historia oral en las personas? ¿Qué les pasa a



los entrevistados y los entrevistadores cuando construyen un documento de historia oral?

**LB:** Conocer las historias de vida de diferentes personas nos hace ser parte de un lugar, en donde uno va reflexionando sobre su propio lugar de pertenencia. Cuando uno escucha al otro lo conoce, aprende y comparte. Se encuentra con otra forma de ver el mundo; muchas veces incluso nos cambian nuestras expresiones y conecta al pasado de una manera distinta. Cada entrevista es un relato diferente. Cada vez que una voz decide contar, nos conectamos con un recuerdo que es único. Ello tiene un valor inmenso para la historia porque nos cambia la visión de los procesos históricos, nos recrea un pasado en el cual lo importante es lo que significan las cosas para las personas. Una entrevista es un recorte, en un trazo, de cómo lo vivió un ser humano.

Cuando conversamos esto con mis alumnos siempre les digo que para mí analizar una entrevista es aprender, porque cuando uno escucha y reflexiona sobre el discurso de un otro, uno crece. El discurso, la narración de la gente te hace crecer. Para una persona algo puede significar una cosa y para otra puede ser algo totalmente distinto. Nos ayuda a comprender al otro y no a tolerarlo. La palabra tolerancia para mí es negativa, significa "a pesar de". Se trata de soportar a pesar de ser... (juicio, desocupado, etc.). En fin, respondiendo, yo creo que lo que provoca la historia oral en la gente es una necesidad de estar incluidos socialmente. Creo que cuando un chico, por ejemplo, está entrevistando a otra persona se da cuenta de lo que pasa al otro, se pone en el lugar del otro y empieza a entender la realidad de otra manera.

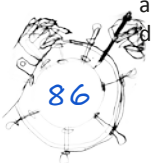
**FR:** ¿Cuáles y cómo fueron tus primeras experiencias de trabajo con la historia oral?

**LB:** Empecé a trabajar con la historia oral en el Archivo de la Escuela ORT, que fue creado en 1993, en 1996. La iniciativa había sido asesorada por los historiadores Dora Schwarzstein y Enrique Tandeter- los dos eran de la comunidad judía. También participó Daniel Plotinsky empezando con el archivo. Yo entré en 1996 para analizar las entrevistas. Y desde ahí comencé con la dirección y el trabajo con los chicos. Hoy estoy muy

contenta de dirigir el archivo escolar más grande del mundo; se calcula que tiene alrededor de 450 entrevistas filmadas. Y día a día se agregan nuevos registros y se trabajan sobre los ya existentes. Es un archivo dinámico, porque siempre está en movimiento.

Todo lo que fui aprendiendo sobre la historia oral fue desde la praxis, viendo qué pasaba en los chicos cuando ellos hacían las entrevistas. Ahí es cuando empiezo a ver a la historia oral como una metodología fundamental para trabajar con los chicos en el aula. Al principio sólo hacíamos entrevistas relacionadas con las experiencias migratorias, pero después me di cuenta que había que incluir otros temas, como la historia de la escuela, la colonización judía en la Argentina, las dictaduras militares, la sexualidad. A partir de eso empecé a escribir y a enseñar con fuentes orales.

Lo que más me gusta de este archivo es que el trabajo es voluntario. Los chicos hacen un curso de capacitación y ellos trabajaban de manera extracurricular, colaborando según su propio entusiasmo y compromiso. Algo que veo y que me gusta destacar siempre es lo increíble que es ver lo que pasa con ellos después de que hacen una entrevista. Uno ahí percibe lo que ellos mismo ven, al sentir que hacen la historia. Ellos se dan cuenta cómo lo que le pasó a una persona hace tiempo todavía perdura y tiene marcas hasta la actualidad. Ven una historia viva. Tengo un ejemplo muy significativo de ello. Una vez fui a una visita al Parque de la Memoria de la Ciudad de Buenos Aires. Allí de hecho el guía es ex alumno del colegio. Cuando llegamos donde están los nombres de los desaparecidos, un alumno mío dijo: *¡acá faltan nombres!* A lo que el guía respondió: "vamos agregando cuando tenemos datos; es algo que vamos construyendo". "No!", respondió mi alumno. "Acá faltan nombres de la actualidad", y agregó: "¿cómo no va a estar Julio López, que después de haber atestiguado en juicio por la verdad desapareció?; él también tiene que ser reconocido como una víctima del terrorismo de Estado". Entonces me quedé observando la escena, con orgullo. Me quedé pensando cómo los chicos se dan cuenta que la dictadura acabó pero que los efectos *aún hoy continúan*; porque si todavía hay una persona que desaparece por atestiguar- el razonamiento del niño está correcto- sigue siendo víctima de esas mismas formas políticas, una continuación del terrorismo de Estado, y no puede



ser una democracia. Ese chico hizo una reflexión crítica, vio la realidad de otra manera. Y eso quiero señalar; a él como a muchos los veo día a día comprometerse con todo, no sólo con la dictadura, sino con su familia y con su entorno. Ellos siguen comprometiéndose...

**FR:** ¿Podés contarnos un poco más de lo que ves que experimentan tus alumnos con el trabajo de las fuentes en el aula?

**LB:** Trabajar en el aula con las fuentes orales lleva a los chicos a conocer la historia desde otro lugar. Da amplitud al relato histórico; es escuchar historias en plural. Si estamos escuchando a alguien que nos dice que vino de Polonia porque la madrastra le pegaba y se escapó, y la mayoría de los libros dice que vinieron por hambre, por las persecuciones, por la guerra, por el racismo y encontramos aunque sea uno sólo que dice otra cosa, eso nos lleva a pensar y aceptar otros relatos. Estas fuentes nos ayudan a escaparnos de un relato único. Entonces no podemos decir que todos vinieron por lo mismo, y ahí está el aporte: cuando empieza a analizarse la realidad no solamente con una variable, sino que -por el contrario- aceptamos otras, reconocemos otras voces. Trabajar con estas fuentes nos vuelven más plurales. Y más aún cuando muchos de ellos mismos son quienes las construyen. Es un ejercicio que los hace poner en un lugar activo frente al conocimiento histórico. Por otra parte, ello además es transferible para otros registros; un alumno que reconoce la metodología de la historia oral después puede analizar, por ejemplo, las fuentes escritas y puede comprenderlas más fácilmente, y logra confrontarlas. Quienes apostamos a leer el mundo desde estos relatos, ejercitamos una mirada crítica que discute y disputa la representación.

Al respecto también me gustaría comentar que las fuentes orales pueden ser utilizadas por otras disciplinas del saber escolar; no es sólo la historia el único campo para utilizar en las aulas. Por ejemplo, se pueden estudiar a través de estos registros aspectos sobre la biología, la literatura, el arte y todas las manifestaciones que refieren a la humanidad.

**FR:** Hoy sabemos que estás involucrada en numerosos proyectos de trabajo con fuentes orales y que están articulados a partir de la Asociación Civil para la enseñanza de la Historia *Otras Memorias*. ¿Cómo nació este proyecto colectivo?

**LB:** *Otras Memorias* se fundó el 12 de agosto de 2010 cuando firmamos el acta con los colegas que se sumaron al proyecto. Días más tarde, el 18 de octubre de 2010, fue la inauguración pública en el Centro Cultural Borges, cuando presentamos la Asociación con la presencia de nuestro mentor Giovanni Levi. Se creó tras varios intentos en meses de encuentros, debates, propuestas y acuerdos. *Otras Memorias* fue para crear espacios. Para crear otros espacios que colaboren en seguir trabajando desde la academia y la universidad, pero no sólo quedarnos atrapados entre sus muros. El principal objetivo de la asociación es promover mediante la metodología de la Historia Oral y desde una óptica multidisciplinar, los estudios relativos a la oralidad, la historia, la tradición oral, la comunicación, y las manifestaciones escénicas, plásticas y literarias construidas a partir de la utilización de las fuentes orales, a la vez que nos preocupamos por la formación e intercambio de personas e instituciones que se dediquen a estos temas con la finalidad de investigar, exponer (por ejemplo en museos y sitios de memoria) y conservar (en bibliotecas, museos y archivos).

Hoy hay muchos colectivos participando de la asociación; este año publicamos el primer libro en el cual lo que queremos es incluir. Acercarnos, de a poco, a territorios olvidados o usualmente ignorados. Hoy somos muchos y trabajar con personas de diferentes países no es nada fácil. Estoy orgullosa de *Otras Memorias* pero creo que todavía le falta un montón. Lo que más me gusta es que hay muchos jóvenes. Ellos tienen otra mentalidad, otras ideas. Por ejemplo, un espacio en donde participan mucho es el programa de radio; la asociación tiene los sábados un programa en el cual difundimos nuestro trabajo y compartimos las experiencias que venimos desarrollando.

Lo que se necesita es que se abra aún más. Pero es de apoco, difundiendo. Hay que difundir, porque el poder se construye desde ahí, compartiendo y empoderando al otro. Hay que hacerlo dentro y fuera de la universidad; hay que generar otros espacios. Esa creo que es la clave y creo que es lo que se está haciendo. En 2013 empezamos con el programa de radio, ya cumplimos un año en el aire y el programa se ha transformado en un recurso para trabajar en el aula. Participan miembros de la Asociación de otros países vía Skype.

Los oyentes dejan comentarios muy valiosos y se han transformado en la “cara visible” de la radio. Dejan fotos personales, comparten sus historias, nos dejan canciones, en fin, se conectan con el recuerdo a partir de la consigna que dejamos cada martes en las redes sociales. De repente, como me pasa con todo esto, me veo envuelta en una apasionante vorágine de Memoria y de Historia. Está muy bueno eso, lo disfruto mucho.

**FR:** En tu último libro, además de presentar un recorrido por las experiencias de trabajo de tus últimos años, le dedicas especial atención a tema del que- como vos decís- pocos hablan: el de los derechos de los entrevistados.

**LB:** Sí, los derechos de los entrevistados; porque los entrevistados tienen derechos y muchas veces se los pasa por encima. Hay que ser muy cuidadoso con sus voces; por ejemplo, no se pueden publicar libros sobre monotoneros con entrevistas de los años noventa- no es lo mismo. Hay que contextualizar la palabra del otro y respetarla. No se puede- sino ya no es historia y es ficción. La ficción es muy interesante, pero hay que ser respetuoso de lo que se está hablando. El pasado no es invención, lo será el futuro.

Lo fundamental, insisto, es la palabra del otro. Algo que me enoja mucho es lo que llamo la memoria mediática. Aquella que banaliza el testimonio, imponiendo voces que callan a otros. Se crean estrellas de la memoria; así aparecen personas que nos cuentan todo el tiempo lo mismo y no se las puede cuestionar. Con el argumento de “yo lo viví”, muchas veces se toma la palabra propia y se desautoriza la otra.

**FR:** Tus trabajos parten del supuesto teórico de que la historia oral es una herramienta que abre posibilidades para cambiar la vida de las personas y para (re)escribir la historia con estas “otras memorias”. Eso también invita a construir un relato más humano y sensible a las experiencias de los hombres. ¿Qué nos podrías comentar sobre esta lectura?

**LB:** La conexión de la persona con el relato nos hace pensar en una historia más viva. Lo que una vez escribí como “Historiavividaasítodajunta”, una historia que respeta la voz del que lo vivió y que reconoce siempre la existencia de otros relatos. Cuando uno entrevista a

alguien, hay que tener en cuenta que el que está relatando está compartiendo una experiencia con nosotros. Esa persona está sensibilizada porque está entrecambiando algo de su vida, porque se está abriendo. Pero también debemos reconocer que nosotros también estamos sensibilizados, porque lo que nos cuenta nos afecta, nos interpela. La sensibilización no es solamente del entrevistado, sino también del entrevistador y de quien está trabajando con el pasado de la gente, con un pasado humano, en donde la historia y el relato del otro empiezan a mostrar lo que somos. Además, después de hacer una entrevista, la relación entre el entrevistado y el entrevistador ya no es la misma.

Recordemos, cada entrevista también nos dice algo de nosotros. Ahora bien, ¿por qué no enseñar, contar, escribir e investigar la historia también de una manera sensible con el otro? Estamos trabajando con gente que nos mira a los ojos, no con un papel. Y eso tiene consecuencias al momento de producir un relato histórico, que conforma una historia sensible.

**FR:** Para terminar, los usos de las fuentes orales en la historia- ya sea en su escritura, enseñanza o difusión-, ¿serían herramientas que generan posibilidades y propuestas para participar y modificar la realidad?

**LB:** Creo que el historiador- como decía Rodolfo Walsh- si no está comprometido con su medio, no existe. Así como el docente que no está comprometido con el estudiante, tampoco existe. Uno existe, vive y siente con y por el otro. La historia y la enseñanza no pueden olvidar eso, sino que deben expandirlo. Cuando se enseña historia, se enseña lo que vivieron otros para entender nuestro mundo y para transformarlo.

**FR:** Muchas gracias!

**LB:** Las gracias las quiero dar yo. Fue una conversación hermosa, que invita a seguir trabajando y, sobre todo, a no sentirnos solos en estos caminos. ¡Hasta la próxima!





## Algunas obras de la entrevistada

Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires, Editorial Maipue.

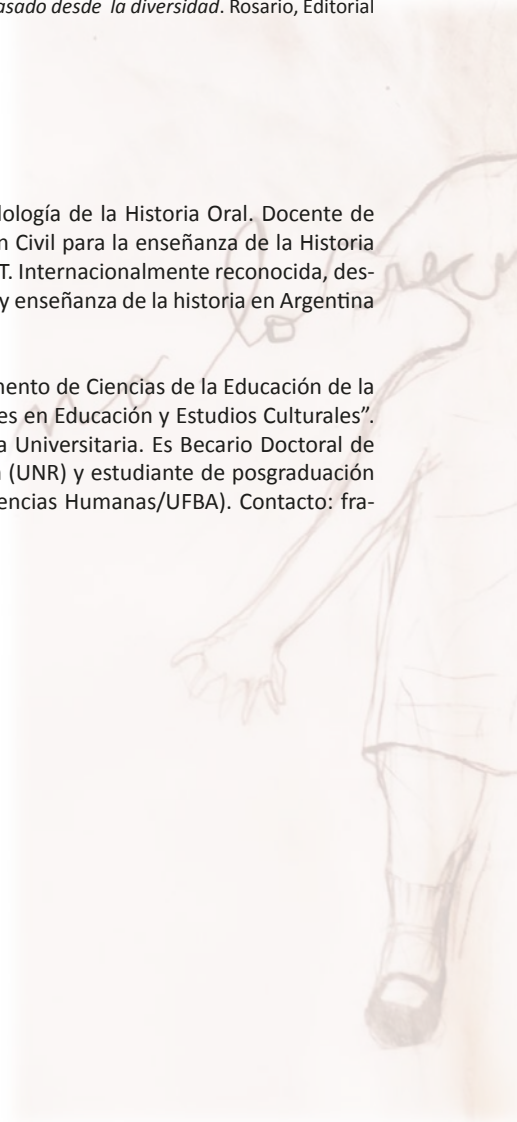
Benadiba, L. (2010) *Historia Oral: Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*. Rosario, Editorial Sur Americana.

## Notas

### (Endnotes)

1 Laura Benadiba es historiadora y educadora especializada en la metodología de la Historia Oral. Docente de nivel secundario, superior y de posgrado. Es la presidenta de la Asociación Civil para la enseñanza de la Historia Otras Memorias y Directora del Programa de Historia Oral de la Escuela ORT. Internacionalmente reconocida, desde hace una década imparte cursos sobre temas de memoria, historia oral y enseñanza de la historia en Argentina y en otros países. Contacto: lbenadiba@yahoo.com.ar

2 Francisco Ramallo es Profesor e investigador en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP), miembro del “Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales”. Magister Artis, Profesor y Licenciado en Historia, Especialista en Docencia Universitaria. Es Becario Doctoral de CONICET-Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR) y estudiante de posgraduación de PosAfro-Centro de Estudios Afro Orientales (Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas/UFBA). Contacto: franarg@hotmail.com.



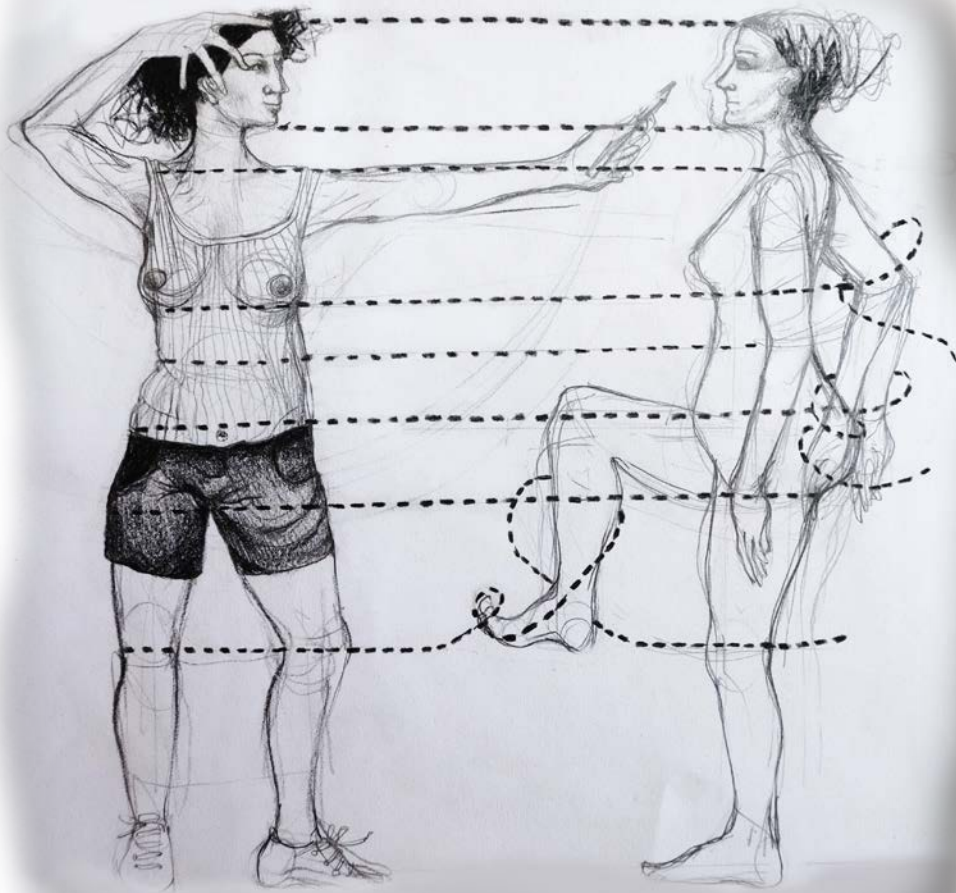


Obra de : Ana Inés Ferrarese

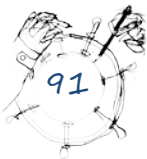


# Parte III

## Experiencias e investigaciones en contexto



Obra de : Ana Inés Ferrarese





# Pedagogía De La Mirada: Dispositivos, Sustitución Y Vínculos Entre Estudiantes Y Maestros En Las Aulas Canadienses (Montreal, Nivel Primario, En La Actualidad)<sup>1</sup>

## Pedagogy Of The Look: Devices, Substitutions And Bonds Between Students And Teachers In The Canadian Classrooms. (Montreal, Elementary School, Present Time)

José Goity<sup>2</sup> y José Tranier<sup>3</sup>

### Resumen

El objetivo del presente trabajo será compartir algunas conceptualizaciones teóricas dadas en el marco de una beca de perfeccionamiento para estudiar el sistema educativo canadiense, a partir de repensar las relaciones entre nivel primario y “multiculturalidad”. En ese contexto, nos fue posible identificar ciertos núcleos socioculturales expresados en fuertes dinámicas y normas institucionales muy distintas a las que tenían lugar en la Argentina y que involucraban, en forma directa, la relación entre docentes y alumnos. En esa relación, observamos que el cuerpo infantil se presentaba formalmente como “exiliado” del universo de representaciones objetivas como condición necesaria para que el maestro llevara adelante su accionar; esto es, el cuerpo entendido como un dispositivo “ajeno” o “externo” al proceso de enseñar y aprender. A partir de aquello, nos interesó develar qué alianzas y qué posición subjetiva se constituyen entre el maestro y el alumno, a partir de aquellas prácticas docentes.

**Palabras clave:** “Pedagogía de la mirada”; Cuerpo infantil; Alianzas; Dispositivos; Maestros

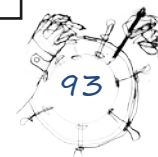
### Abstract

The aim of this paper is to share some theoretical conceptualizations rooted in research, in the context of a scholarship granted for the study of the educational system in Canada – particularly concerning the relationship between multiculturalism and primary schooling. In such context, we could identify some social and cultural insights regarding institutional rules and relationships between students and teachers at school, very different from those which actually take place in Argentina. The “infant body” was formally exiled from the teacher’s objective universe of representations; in other words, the body was understood as a “strange” or “foreign” device in regard to the teaching and learning processes. Thus, interest arose in trying to understand the kinds of alliances and subjective stances constructed between the students and teachers in such teaching practices. This article delves into this matter.

**Keywords:** ‘pedagogy of the look’; Infant body; Alliances; Devices; Teachers.

#### Para citar este artículo:

Goity, J. y Tranier, J. (2015). Pedagogía De La Mirada: Dispositivos, Sustitución Y Vínculos Entre Estudiantes Y Maestros En Las Aulas Canadienses (Montreal, Nivel Primario, En La Actualidad). En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 93- 105.



## Breves consideraciones metodológicas

El presente trabajo ha sido realizado en el marco de la beca FEP (Faculty Enrichment Program –Understanding Canadá-) otorgada por el Gobierno de Canadá a través de sus Centros de Estudios Canadienses en la Argentina y la Universidad Nacional de Rosario. La misma tuvo lugar entre los meses de Noviembre y Diciembre del 2011. En ese contexto, habíamos presentado un proyecto para articular problemáticas relativas con la educación y el multiculturalismo, persiguiendo el objetivo de indagar, conocer y aprender de la experiencia canadiense en aquella temática específica de estudio, con el fin de llevar a cabo un estudio comparado con nuestra realidad educativa en Argentina en los nuevos escenarios contemporáneos.

Con este propósito, habíamos tomado con anterioridad contacto con diversos profesores e investigadores pertenecientes a las facultades de Ciencias de la Educación de las universidades más relevantes de la ciudad de Montreal quienes, plenamente, manifestaron su interés y colaboración para esta tarea y, a su vez, hicieron los contactos pertinentes (relativos a las disposiciones y permisos especiales) para visitar diferentes escuelas públicas y particulares del circuito de la ciudad y alrededores (como fue el caso de Sherbrooke). Así fue entonces que, para la realización del presente trabajo, hemos tenido en cuenta los siguientes instrumentos y registros de análisis:

- Observación participante
- Relatos de vida
- Entrevistas abiertas
- Documentos y leyes vigentes del Sistema Educativo Canadiense
- Notas de campo

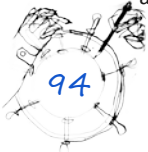
A partir de nuestra visita y estadía de investigación, pudimos efectuar el recorrido por diversas instituciones escolares bajo la supervisión y colaboración de un grupo de profesores provenientes de las universidades más importantes de la provincia de Quebec, quienes cooperaron incansablemente para que pudiéramos complimentar nuestra investigación. Las instituciones antes mencionadas son:

- La Universidad de Sherbrooke
- La Universidad de Montreal
- La Universidad de Mc Guill
- La UQAM

Con la ayuda y orientación de las diferentes facultades de Ciencias de la Educación, tuvimos acceso a un circuito de instituciones escolares primarias, tanto públicas como privadas, donde llevar adelante nuestras observaciones y entrevistas. La metodología, en este sentido, ha sido fundamentalmente de carácter cualitativo y hermenéutico, para intentar observar un universo simbólico que acontecía “dentro” del aula. Es decir que el presente trabajo presentaría, a su vez, características de los estudios etnográficos que se proponen “revisar” e identificar realidades sociales que acontecen al interior del salón de clases y en la dinámica “micro” de la organización escolar. Si bien aludiremos a grandes rasgos de los orígenes y consolidación del sistema educativo canadiense y argentino, sólo lo haremos en una dimensión secundaria, para aportar –y fundamentar- el objetivo aquí propuesto. La triangulación de los datos obtenidos nos permitió cruzar un horizonte tendiente a identificar y abordar ciertas problemáticas educacionales vigentes, aprender de aquella realidad, reconocer aciertos, limitaciones, establecer paralelismos, diferencias y semejanzas con nuestro actual sistema de enseñanza en la Argentina. Pero quizás lo más relevante es que nos permitió fundamentalmente orientar y enriquecer la búsqueda de sentido crítico en los dispositivos de enseñanza y aprendizaje vigentes en ambas realidades.

## Introducción: “Je me souviens” (Yo me acuerdo)

Aquello primero que uno puede percibir cuando arriba a Canadá, al menos procediendo de un país latinoamericano como es el caso de Argentina, es una suerte de “shock” geográfico: verdaderamente uno se encuentra a una distancia considerable que demanda, del pasajero, transitar tres husos horarios diferentes. Una vez que las fuerzas se recuperan, sobreviene entonces otro tipo de shock con un matiz completamente distinto del anterior. Hacemos así referencia al impacto social, cultural y simbólico de vivenciar el funcionamiento y las dinámicas de relacionamiento entre sus habitantes. Canadá necesariamente debe habitarse a través de los cinco sentidos: no alcanzan las miradas ante tantos colores,



vestimentas, señales, etnias coexistiendo y conviviendo -que no es lo mismo- juntas en comunidad. De la misma manera sucedió con el oído, con el olfato y el gusto: fue como transitar, percibir o imaginar, metafóricamente, las huellas del relato acerca de la “Torre de Babel”. Allí la realidad se presentaba como una suerte de mosaico constituido a través de aromas y olores provenientes de los condimentos culinarios de diferentes partes del mundo, con los idiomas, los dialectos, las costumbres, las músicas y las etnias que conforman el significativo identitario de Montreal: la diversidad condensada o expresada institucionalmente a través de políticas lingüísticas y culturales.

Durante los primeros tres días posteriores a nuestra llegada, fuimos invitados a conocer la realidad “urbano-canadiense” desde la mirada de una familia originaria de la Provincia de Quebec. Esta familia estaba constituida por un padre que había ejercido la docencia en escuelas durante toda su vida, su madre, enfermera y su hija, estudiante de Doctorado en Argentina y graduada en la Universidad de Montreal<sup>4</sup>. Esta experiencia fue muy positiva para comprender, a modo de “introducción cultural”, ciertas cuestiones ligadas con una importante parte de la historia e identidad de Canadá. Cuando uno transita las largas rutas que van uniendo las poblaciones urbanas y rurales, puede observarse en todas las placas de los automóviles la leyenda “Je me souviens” (Yo me acuerdo). Así fue como pudimos interiorizarnos de que esta puesta en juego en circulación de la frase anterior, en forma constante a través de los autos, tenía que ver con la puesta en práctica, en realidad, de un recurso simbólico que operaba como una suerte de apelación continua a la memoria e historia de la ciudad: <Je me souviens>; es decir, yo recuerdo que, parte de <mi> identidad, está irremediamente ligada con la cultura <francófona>; y este recurso simple pero efectivo, obliga de cierta manera a mantener vigente la vida cotidiana con la historia- la cual es ofrecida a la comunidad toda a través de esas placas.

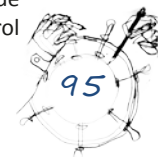
Es sumamente asombroso experimentar la ductilidad con la cual la mayoría de los habitantes se manejan entre ambos idiomas (francés e inglés). Y más aún, comprobar que ciertas cuestiones idiomáticas deben ser comprendidas en el interior de su propia historia: los diferentes usos del lenguaje tienen su correlato lógico en los principios de multiculturalidad pregonados por

Canadá y, a su vez, también ciertas diferencias políticas e históricas suelen dirimirse o expresarse a través del lenguaje. En otras palabras, el idioma como vehículo de expresión de cuestiones identitarias ofrece al visitante la oportunidad para apreciar cómo aquello que entendemos por “realidad” es construido a través de dichos usos del lenguaje.

Nuestro recorrido incluyó la visita de varias escuelas tanto francófonas como anglófonas. La ley indica que allí los hijos de inmigrantes, o de aquellos que deseen la residencia permanente, deberán aprender el idioma francés. Incluso el gobierno paga las clases y ofrece posibilidades para el asentamiento de las familias. Las escuelas de habla inglesa son para aquellos hijos de un padre o madre que hayan cumplido, alguno de los dos, su escolaridad en una de esas escuelas anglófonas. Las escuelas primarias (parte del objeto de interés en el marco de nuestra investigación) difieren muchas unas de otras, al igual que las universidades- a pesar de que rige en todas ellas una suerte de currículum general, delineado por el gobierno en forma conjunta con algunas universidades. Quizás esto tenga que ver con el correlato de la diversidad que constituye y atraviesa toda la historia de este país. No hay un principio totalmente unificador; en todo caso, las Comisiones Escolares custodian (o regulan) que ciertos principios fundamentales en cuanto al currículum y a cuestiones administrativo-legales sean cumplidas, pero respetando las singularidades de los relatos fundacionales de cada establecimiento educativo.

Al principio fue un tanto complicado estar en calidad de “investigador-observador” visitante. Si bien nuestra llegada había sido anunciada con anterioridad -ya que debe ser aprobada por las instancias de control institucional- podríamos decir que en Canadá, como quizás también en cualquier parte del mundo, a los maestros les suele costar aceptar la idea de ser observado por un “extraño” visitante en la escuela. No obstante, todos se mostraron muy amables con nosotros y fueron extremadamente colaborativos.

A partir de nuestra primera visita a una escuela primaria situada en las afueras del centro de la ciudad de Montreal, comenzamos la aventura pedagógica que nos permitió reflexionar y profundizar acerca del rol



docente, los vínculos y los dispositivos vigentes relativos para comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje en aquel lejano país del Norte.

### Sujetos, normas y control

“You are not allowed to touch any children at school” (“No le está permitido tocar a ningún niño en la escuela”).

Primeras palabras de advertencia recibidas en el marco de las visitas a las instituciones primarias de la Provincia de Quebec

La frase anterior –repetida una y otra vez en cada establecimiento escolar antes de ingresar a observar– se constituyó quizás en lo más significativo al momento de situar nuestra tarea de investigación. Las leyes canadienses acerca de la protección de la infancia son muy estrictas al respecto, y fue necesario cumplimentar un rígido protocolo de ingreso para asegurar que nuestras visitas a dichos establecimientos estuvieran sujetas al marco de la ley y de cada comunidad escolar. Dicha rigurosidad tiene que ser comprendida como parte de un conjunto de medidas formales –sancionadas e informales –es decir, preventivas y no sancionadas “formalmente”– que coexisten en la comunidad y en el código penal, pero que impactan en forma directa en relación al contexto escolar. Es decir, más allá de su inclusión o no en el registro de la Ley, conforman un corpus de disposiciones construidas colectivamente en referencia a estrategias de defensa asumidas por la comunidad docente –y por la población civil– como parte de una lógica y habitus de trabajo tendientes a erradicar los abusos infantiles que han tenido lugar, recurrentemente, en la sociedad canadiense<sup>5</sup>. Tomando conceptos desarrollados por Foucault (2010) para comprender la historia de las relaciones entre el cuerpo y los mecanismos de poder que lo invisten, quizás pueda ser interesante plantear aquí a modo introductorio una suerte de inversión histórica en relación a la escuela y los contextos contemporáneos que tienen al maestro de escuela como principal protagonista.

En la coyuntura abordada por Foucault, la escuela representaría parte de los mecanismos –o dispositivo de “capturación”– de la infancia, para efectuar una ope-

ración –o transacción– simbólica en donde el cuerpo infantil pasará a ser la moneda de cambio que escinde al sujeto en dos esferas o dimensiones bien diferenciadas: como cuerpo de aprendizaje “cooptado” por la institución escolar; y como cuerpo de la sexualidad (o el cuerpo deseante, nos dirá luego el discurso del psicoanálisis) que le corresponderá a los padres y a las madres. Si bien luego Foucault señala que aquel fallo distó de ser “Salomónico” –ya que en términos históricos no siempre se cumplió de aquella manera– (más bien resultó como parte de una estrategia u operación ideológica-política para legitimar a través de diferentes discursos, entre ellos el discurso médico) la obligatoriedad de asistencia de los niños a la escuela y las dinámicas de control familiar– en la actualidad el sujeto de control “a corregir”– no tendrá que ver tanto con el alumno sino con los mecanismos de coacción del adulto– fundamentalmente, del maestro por sobre los alumnos. En forma breve, sintetizaremos que para Foucault la familia relacional en un contexto de transición de un modo de producción a otro representaba un peligro para las incipientes nuevas relaciones de producción que ameritaban su reconversión anulando los intermediarios, por representar estos una suerte de cadena “interminable” que impedía ejercer el adecuado control sobre la misma y, fundamentalmente, sobre la infancia como nueva categoría para incluir en los sistemas capitalistas por medio de la educación estatal. Es por eso que las nuevas necesidades sistémicas (de los nacientes aparatos administrativos e ideológicos del Estado) requirieron de una transformación del concepto de familia. Dicha transformación implicaba migrar de una concepción de familia poblada de intermediarios a la constitución de la familia nuclear moderna. Y para que dicho pasaje pudiera estar legitimado, Foucault sostiene, en el proceso de cambio histórico se presentan –y construyen– los fundamentos “racionales” de “veracidad” para invertir –y sustituir– las viejas pero latentes condiciones de “incesto” inminente que habitaban en la familia relacional a una nueva categoría. Esta categoría propuesta por Foucault es la “de incesto epistemofílico”, como metáfora sustituyente y como fundamento racional de contacto, de la vigilancia y mirada permanente, pero ahora extendida por los padres para asegurar (se), por un lado, que impedirán el avance de “anormalidades” en el desarrollo de la vida sexual y biológica de los hijos, a la vez que





el Estado, por el otro, se asegurará la supervivencia de las futuras generaciones que ocuparán un nuevo rol en las diferentes divisiones sociales del trabajo. Se trata, entonces, de una suerte de doble re-aseguro a través del pasaje obligatorio por diversas instituciones que tienen como principal protagonista al Estado, los mecanismos de control, la escuela y la familia.

Retomando nuestro punto de análisis en relación con la realidad educacional canadiense y la advertencia que da comienzo a este primer punto del trabajo, podría plantearse entonces esta analogía señalando que la sanción de fuertes leyes que castigan el contacto de docentes y alumnos reeditarían, entonces, el peligro en términos históricos y fantasmáticos de los viejos intermediarios, ahora encubiertos en ropajes de modernos maestros de escuelas como el potencial peligro a erradicar. Es decir, los maestros se asumen como “futuros” o potenciales victimarios de los niños y niñas. Se reeditaría, en cierto sentido, el viejo fantasma que dio sustento a la configuración de las nuevas relaciones familiares, asignadas –y requeridas– por el nuevo sistema de producción. Mediante la identificación de una racionalidad histórica que acontecía, se pudo construir, posibilitar y legitimar una fuerza discursiva y de acción capaz de hacer cambiar el “eje” histórico de gravedad hasta aquel momento en cuestión.

De esta manera, y por medio –y miedo– a la “sospecha”, se avanzaba en la necesidad de resocializar e invertir el orden socialmente consagrado en relación con ambas conceptualizaciones de familias (la relacional y la nuclear). ¿Cuál era esta sospecha?; ¿de qué peligro o “amenaza” estamos hablando? Pues de aquella expresada en el deseo de los adultos sobre los niños. Y a través de esta nueva alianza que articulaban diversos actores provenientes de las esferas y dimensiones “médico-jurídica- relaciones de producción y universo familiar”, se invierten el universo de representaciones vigentes hasta aquel momento y se convence acerca de la necesidad de dicho desplazamiento.

Pero en esta realidad contemporánea a la que aquí hacemos mención, aparecería la figura del maestro de escuela simbolizando a aquel “intermediario” relacional de antaño que articula significantes como “escuela”, “aprendizaje”, “niñez” y “familia” que hay que- sino

anular- al menos limitar y controlar en su poder para que aquel “deseo” no pueda darse –y mucho menos concretarse- en ningún ámbito pedagógico, dentro de las fronteras escolares ni en ningún circuito de enseñanza y de aprendizaje. Y al hablar de poder, nos referimos explícitamente al “poder” del adulto que podría expresarse asimétricamente en relaciones de abuso, concretamente, de índole sexual. Reaparecerían entonces, pasada más de una década del nuevo milenio, algunas problemáticas de antaño ligadas a una fuerte necesidad de control y “emparentada” con ciertos núcleos fundacionales aún latentes en la conformación de los orígenes del magisterio.

Sin embargo, podrían señalarse algunas semejanzas y diferencias en los dispositivos de enseñanza actuales del caso que nos ocupa. Haciendo entonces un recorte histórico para simplemente señalar un paralelismo, nos remitiremos en forma exclusiva exactamente un siglo atrás, en donde para nosotros podría observarse una suerte de “enroque” o, en mejores términos académicos, una suerte de inversión de fuerzas en la economía de aquellos presupuestos: ejercer control sobre el Magisterio significaba en términos histórico-políticos, asegurarse un mundo de sentido político y de ciudadanía transmitida, fundamentalmente, hacia la configuración social y política del alumno. En esta inversión aquí dada, el control va a estar especialmente dirigido –o se ejerce y recaerá sobremanera– sobre el docente para proteger y no dañar el cuerpo del alumno.

Es decir, la categoría para pensar en términos contemporáneos el/los destinatarios del “control”, la “vigilancia” y sobre quién o quiénes recaerán la “desconfianza” en las escuelas canadienses no será el niño inmigrante (y mucho menos en Canadá) ni tampoco sus familias, sino el propio maestro en situación de enseñanza, enfrentando dichos procesos de aprendizaje con la prohibición explícita de “no tocarlos” en sus aulas.

Ahora bien, en relación a la configuración del sistema educativo de aquel país, sólo nos limitaremos a efectuar una breve alusión a la periodización propuesta por el investigador Thomas Fleming (2002) Prof. de Historia y Política Educativa de la Universidad de Victoria (British Columbia) para quien, tras una primera etapa de



“educación colonial”:

(...) le sucedería otra de la ‘escuela común’, desde mediados a fines del siglo XIX. Un período que se corresponde con la configuración del sistema educativo (en el sentido más frecuente dado a este término), en paralelo al proceso de conformación de los estados nacionales. En esta fase sería posible identificar un ‘movimiento por la escuela pública’ donde convergen los intereses y expectativas de diferentes sectores sociales: las Iglesias, los trabajadores, los empresarios. Por diferentes motivos todos encuentran la escuela pública como una institución ‘común’ capaz de atender a sus expectativas y por lo tanto, en términos agregados, a propósitos muy diferentes. En este sentido (...) la divergencia y, a veces, contradicción de estos propósitos hace que la escuela pública esté condenada desde su nacimiento a no poder satisfacerlos y por lo tanto a su potencial ‘fracaso’. Una cuestión que emergerá muy posteriormente, en nuevos términos, sobre finales del siglo XX. 7

Como bien expresa la cita anterior –y más allá de las singularidades propias de cada proceso histórico- podríamos observar una cierta línea de convergencia dada entre los procesos de configuración de los Estados Nacionales y el señalamiento de la instrucción pública para satisfacer demandas y expectativas que no siempre pudieron llevarse a cabo. Más allá de aquellos delineamientos “similares”, cada país, por su parte, ha tenido su propio desarrollo político, social, económico, cultural e institucional que ha tenido incidencia específica en la relación docente-alumno. Lo anterior atañe entonces, específicamente, a la actividad de la enseñanza y a los modos de vinculación con los niños en contexto escolar que operan en forma distinta.

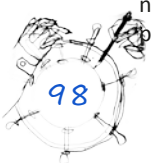
En nuestro país, Argentina, la identidad docente nace, se constituye y consolida como metáfora capaz de “irradiar” (a través de la figura del maestro) un conjunto de significaciones trascendentales que remiten a un anclaje patriótico y civilizatorio en el contexto del normalismo. La feminización del Magisterio haría lo propio, por otra parte, llevando a cabo así un proceso

identitario que presentaba la escuela como un “segundo hogar” y a la maestra como una “segunda” mamá. Esto condujo a que, con el paso del tiempo, las relaciones entre alumnos y docentes estuvieran signadas o marcadas por la presencia de un fuerte elemento afectivo-relacional (inicialmente funcionales a una necesidad lógica de subordinación psíquico-física y disciplinar, análoga con el espacio familiar).

En forma posterior, influenciadas por las modernas corrientes pedagógicas que comenzaban a impactar en el pensamiento educacional moderno, se trataba de limitar aquel registro en cuestión, tratando de generar otro universo de significación para la práctica docente más ligada con el reconocimiento del Otro. Un cuarto componente o variable que a su vez incidió para menguar el efecto – o para alejar- la tarea docente como mera metáfora del espacio “hogareño”, emergió a principios del siglo XX cuando se comenzaron a valorar los aportes y visualizaciones de la escuela como “organización” subordinada (en términos de “gestión”) a las teorías de la administración –y que, en términos generales, proponían una lectura tecnocrática y “aséptica” del espacio escolar como ámbito de legitimación del sistema de reproducción del orden social vigente.

Recapitulando los factores que permitirían comprender e identificar (sólo a grandes rasgos y más allá de particularidades locales) parte de las matrices en común o simplemente algunas características compartidas en relación a los procesos de conformación, origen e incidencia del Magisterio y el mundo relacional entre alumnos y docentes a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, podríamos decir que han sido cuatro las variables que han intervenido para que el ejercicio de la docencia pudiera evidenciar (en términos generales) ciertas características y diferencias que, en forma posterior, habremos de señalar e intentar fundamentar para el objetivo propuesto para nuestro trabajo (el de analizar los dispositivos, sustitución y vínculos entre alumnos y docentes en las escuelas Canadienses) :

- 1) La figura y rol docente como portador de verdades trascendentales en un proceso civilizatorio
- 2) La feminización del Magisterio y su analogía con la maestra como la segunda mamá y la escuela como el segundo hogar
- 3) El impacto de las nuevas corrientes pedagógi-



cas del Siglo XX

4) El efecto e incidencia de las Teorías de la Administración para elevar el status organizacional en torno a “lo escolar”.<sup>9</sup>

Sin embargo, como el objetivo propuesto es -tal como ya hemos hecho referencia- intentar analizar la sustitución de dispositivos clásicos que aparecen en el ejercicio de la docencia escolar, en el caso que nos ocupa habremos de desarrollar de manera más extensa los dos primeros puntos, por aportar específicamente a los objetivos aquí trazados (Puntos 1 y 2); y dejar los otros restantes para otra ocasión y labor investigativa.

### **La figura y rol docente como portador de verdades trascendentales en un proceso civilizatorio**

Siguiendo los aportes de Alliaud, coincidimos con que: “(...) el proceso de conformación nacional no hubiera podido lograrse sin una tarea integral de unificación económica, política y también ideológica” (Alliaud, 1993, p. 46). En esa suerte de “tríptico” o alianza unificadora, uno de los principales objetivos en el plano ideológico educativo tenía que ver con un trabajo de “desactivación” de los múltiples núcleos de procedencia y origen de poblaciones de inmigrantes que habitaban el suelo en nuestro país. Si lo anterior ya representaba una ardua tarea para el ejercicio de inclusión y re-socialización con significantes plenamente “argentinos” a esas poblaciones, pues entonces los máximos esfuerzos habrían de estar destinados a las próximas generaciones siguientes o consecutivas de éstas: sus hijos.

De esta manera, la escuela nacerá o será definida como espacio o dispositivo construido en la modernidad encargada de “encerrar a la niñez” con el fin de que aquella diáspora inmigratoria pudiera ser “re-compensada” -y re-ideologizada- y a su vez migrar hacia otra configuración, plenamente atenta al servicio de la construcción de una “argentinidad” urgente. Es por ello, entonces, que la escuela se extiende fundamentalmente como aquel brazo del Estado tendiente a forjar esa identidad ideológica, política y educativa “propia” del país en construcción que los invitó y recibió. Citando nuevamente el clásico texto de Alliaud, en ese

contexto: “(...) la instrucción general, destinada a las clases más bajas de la población, tuvo un objetivo claro: transformar, convertir, antes que formar; moralizar, antes que a instruir” (Alliaud, 1993, p. 52).

El fundamento laicista en aquel contexto fragmentaba el poder de la Iglesia “conquistadora” para quien siempre la educación fue un arma de evangelización y de manipulación de conciencias, sobre todo de los sectores oprimidos en nuestros territorios Latinoamericanos. Y he aquí una aclaración: no nos estamos involucrando con la relación sujeto-fe o experiencia de fe, sino con lo concerniente a la instalación de la fe Cristiano-Católica como dispositivo moral dominante y disciplinario en el devenir histórico-político y en relación con un país que se estaba constituyendo y construyendo. De ahí que la posición subjetiva en cuanto a la fe debía dar cuenta de aquella sumisión y garantía de “moralidad”, en un contexto de diversidad(es) que el Estado necesitaba silenciar a la vez que procuraba asegurar(se) las estrategias de reproducción que así pudieran lograr lo anterior a través de la institución escolar.

Siguiendo los aportes de Muscará (1988) para re pensar el contexto educacional bajo aquella coyuntura política, debido a que una de las máximas preocupaciones de los sectores populares y bajos residía en la necesidad y en la urgencia de tener que lograr su propio sustento- es decir, el hecho de tener que “ganarse” cada día el pan diario- esa inmediatez de la necesidad constante llevaba a proclamar la inutilidad del padre, y mucho más de la madre por estar recluida a la esfera doméstica, para hacerse cargo de la moral. Por eso, la Iglesia, en aquel contexto de discusión política que tomaba a la educación como principal pulseada, articulará que ciertos argumentos históricos y filosófico-políticos le pertenecían: la idea que el hombre está antes del ciudadano, reconstruyendo así una suerte de génesis de autoridad y la lucha por el monopolio de esa autoridad. También promovería un argumento de clase, pues si los padres de las clases bajas debían salir a trabajar y las madres representaban la reclusión a lo “doméstico”, ninguno de los dos podía hacerse cargo de la “verdadera” educación y moral que un país deudor de la corona, la cruz y la conquista necesitaba.



Retornando al eje de gravedad de nuestro trabajo, de alguna manera podrían establecerse o señalarse –aun que sea mínimamente– algunas diferencias en cuanto a cómo operó o se articuló entonces lo “diferente”, cómo se tejieron las formas de cristalización e interiorización de los imperativos para naturalizar la “realidad” argentina y la canadiense. En la introducción del presente trabajo, habíamos hecho mención al mundo de significaciones superpuestas que circulaban, constantemente, en el contexto urbano-canadiense con su correlato lógico también en sus aulas. Más allá de las propias constituciones y necesidades históricas en relación a las estrategias que cada país necesitó y llevó adelante para configurar sus territorios, políticas e ideas de Nación, tal como dijimos con anterioridad, el signifiante “diversidad” inherente a lo “multicultural” circula constantemente en el relato fundacional de aquella nación del Norte. No es de extrañar entonces que, más allá de las lógicas diferencias y condiciones de contextos, la mejor estrategia para educar en uno y otro extremo fuera la autoridad adulto-céntrica docente como metáfora de transmisión de los valores y portadoras de ideas de “verdad” que cada sociedad necesitaba. El docente, desde el punto de vista sociológico, era el actor clave que representaba la puerta de entrada para la civilización y la puesta en práctica de las políticas y de ese puñado de verdades “eternas” y “eternizantes” diseñadas por otros e implementadas por el Magisterio, (casi) sin discusión alguna.

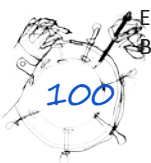
### **La feminización del Magisterio y su analogía con la maestra como la segunda mamá y la escuela como el segundo hogar**

Del punto anterior se desprenden las causas acerca de por qué entonces será la figura de la “mujer” la que mejor se adecuaba a las nuevas exigencias del proceso civilizatorio. En un contexto donde la “moral” del sujeto estaba íntimamente ligada a los dispositivos de normalización y disciplinamiento, la moneda de cambio para alentar las significaciones antes aludidas en el apartado anterior vendría de la mano de la “maestra” como metáfora de “extensión” y figura “ampliada” del hogar protegido a la escuela, pero por medio de la re-socialización profesional en las Escuelas Normales. En una conversación con Michael Apple en la ciudad de Buenos Aires, Argentina en 2013 tuvimos la suerte de

cotejar en forma exacta la (re) traducción de un contrato docente que circulaba en los EEUU y en la República Argentina, allá por el año 1923. Aun haciendo la advertencia epistemológico-histórica acerca de que, seguramente, aquello que habremos ahora de compartir no se seguía al “pie de la letra” (al menos con rigurosidad extrema a pesar de que, efectivamente, circulaba entre los docentes) sin embargo nos habla por cierto de las significaciones ideológicas en torno a la labor docente y el lugar de la mujer durante el siglo XIX y principios del siglo XX. Reproducimos de esta manera el contenido de aquel contrato para “Maestras” –mujeres- que circulaba en el Consejo Nacional de Educación. Dicho contrato (2010)<sup>10</sup>, dado entre el Consejo, la “Señorita” y la Escuela, la “Señorita” “acordaba” con cumplir una serie de puntos entre los que subrayamos:

- No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa
- No andar en compañía de hombres
- Estar en su casa entre las ocho de la tarde y las seis de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar
- No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad
- No fumar cigarrillos
- No beber cerveza, vino ni otras bebidas espirituosas
- No viajar en ningún coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre
- No vestir ropas de colores brillantes
- No teñirse el pelo
- Usar al menos dos enaguas
- No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos
- Mantener limpia el aula
- No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios
- (Si se comprobara el no cumplimiento de alguno de estos puntos el contrato quedará anulado en forma automática)

Como aquí observamos, la dimensión –y constitución– que más se niega y silencia en términos de significación política y subjetiva es la dimensión del cuerpo deseante de la mujer, junto con su propia sexualidad. Detrás de este contrato, aquello que se busca negar, al



igual que ocurre con la pulsión política, son los motores de cambio y de las fuerzas instituyentes que son las que más necesitan acallarse para que el sujeto pueda ser dominado, oprimido, silenciado, sometido, abatido. No es casual que en pleno siglo XXI, el lugar de la mujer siga siendo negado, mutilado, ensangrentado; en la escuela estas problemáticas de género necesitan y exigen ser continuamente abordadas. Si en el primer punto las discusiones en torno al rechazo de la laicidad estaban centradas en que primero estaba el “hombre” antes que el ciudadano; para este contrato primero está la “mamá” como figura retórica dominante para habitar el lugar o para pensar(se) como maestra, y jamás la mujer- al menos para ese contexto institucional. Luego de la breve exposición y desarrollo de aquellos dos primeros puntos en cuestión, habremos ahora de incluir también otra variable que “impugnaría” el recorrido de las demás antes señaladas, al menos en una instancia de estudio comparado entre la realidad argentina y la canadiense: la estadística sobre los abusos sexuales por parte de los adultos hacia la infancia se retraducirían en formas de control –por parte de la sociedad- hacia los docentes en situación de escolaridad. Lo anterior, según nuestro punto de vista, genera una suerte de maximización de los mecanismos de control con algunas características particulares: lo ejerce la comunidad y la población civil a través de un doble proceso (o un proceso con un doble efecto)- control y (auto) prevención. Es decir, por un lado tendríamos un conjunto de leyes formalmente sancionadas pero específicamente en relación con los derechos del niño y el cuidado de la infancia. Estas, no obstante, no sostienen, o al menos nosotros no hemos podido hallar en términos de Derecho, ninguna prohibición o normativa formal restricta acerca de que los niños no puedan ser “tocados” en las escuelas.

Como hemos dicho anteriormente, aquella advertencia “formal” recibida en cada institución escolar y por parte del Board of Education obedecería más bien a una lógica de prevención, a una estrategia de auto-conservación y defensa por parte de los docentes ante un conjunto rígido y severo de medidas de protección hacia la infancia de la cual quedarían, lógicamente, en situación de desventaja ante la más mínima sospecha. Dicha severidad en términos de “castigos y penas” realmente existente llevaría a que, ante una

hipotética situación o insinuación de “abuso”, la ley estuviera –debido al exceso de aquellas problemáticas- en forma inmediata del lado del alumno, alentando un mecanismo de protección en los docentes para implementar e incorporar estrategias defensivas capaces de reducir a la mínima expresión posible el coeficiente de posibilidad de ser acusados de algún tipo de abuso. Es por ello que lo primero que suprimen “a priori”, en las relaciones de aprendizaje y enseñanza canadiense, es la expresión de contacto como metáfora de “corporeidad” física capaz de oficiar de elemento o “prueba” jurídica –también “física- para “autoincriminar” al docente en una ecuación donde siempre saldrá desfavorecido. En la circulación de significaciones sociales en contexto educativo, aquello del principio de “inocencia” hasta probar lo contrario parecería operar en forma inversa cuando de casos de sospecha de abusos se trata. Consideramos que esta problemática, a diferencia con nuestro país, ha modificado no sólo el universo de sentidos y de representación colectiva en torno a la niñez sino, a su vez, en forma radical las prácticas escolares y la suspensión de los dispositivos históricos en relación a los vínculos y enseñanza.

Hasta aquí, hemos expuesto a grandes rasgos algunas particularidades históricas referidas a ciertas características de la identidad docente y los modos de configuración del vínculo pedagógico entre maestros y alumnos. A su vez, hemos tratado de señalar, en forma constante, una suerte de paralelismo –o de instancia de situación comparada- entre la realidad Argentina y los mecanismos de control institucionales advertidos al visitar el sistema de educación primaria canadiense en la Provincia de Quebec.

A partir de ahora, y ya ingresando en la recta final de nuestro trabajo, quisiéramos poner mayor énfasis en la estructura de los vínculos entre docentes y alumnos, a la luz de aquello que para nosotros, en aquel momento, se tornó como algo indescifrable en nuestra estadía: ¿Qué tipo de vínculos se potenciaban o favorecían sin la mediación del contacto corporal? ¿Cómo enseñaban los docentes canadienses con la prohibición tácita de “no tocar” jamás a los niños? ¿Cómo respondían ante la demanda afectiva de la infancia? ¿Cómo se regulaba, en el campo afectivo, aquello que desde nuestro punto de vista inicial se constituía como una carencia? Final-

mente: ¿Qué estrategias de conversión o sustitución simbólica reemplazarían —u operaban— en función de la ausencia anterior?

Esta serie de interrogantes constituyeron un núcleo fuerte de pre-juicios al momento de realizar observaciones, ya que nuestra cultura hispánica está más ligada al contacto corporal entre los sujetos y este modo de vinculación suele retraducirse, a su vez, en los contextos escolares. De lo anterior se sigue que nosotros, en una primera instancia, no podíamos comprender cómo se articulaban las relaciones interpersonales entre el campo de la infancia y el mundo adulto. Propondremos a continuación, brevemente, una aproximación para intentar dar respuesta a parte de nuestros interrogantes y concluir al menos, en esta instancia, el presente trabajo en cuestión.

### **Reflexiones finales. Pedagogía de la prevención: sustitución, alianzas y dispositivos**

A medida que transcurría el tiempo de observación, aquellas preguntas continuaban sin hallar respuesta y calando hondo en nuestros prejuicios iniciales. No podíamos “ajustar” la lente de observación en el punto preciso de análisis para significar las dinámicas institucionales a pesar que todos nuestros esfuerzos habían estado, desde el comienzo, destinados a intentar comprenderlas —y “descubrir”— si había algún tipo de sustitución vincular con el cual los maestros cumplían sus tareas de enseñanza, pero a partir de otra metáfora o relación diferente con la corporeidad infantil como en el caso de Argentina. Así fue entonces que, tras indagar, observar e intentar asimilar dichas dinámicas desde la misma cotidianeidad escolar, casi en los últimos días de nuestra estadía y con una fuerte sensación de “derrotero” a cuestas por no haber podido develar esas incógnitas, finalmente, y en forma casual, como suelen ocurrir con los analizadores en este tipo de prácticas institucionales, pudimos presenciar una puntual conversación entre una docente y una pequeña alumna quien regresó en sus propios pasos para contar algo a su maestra antes de salir definitivamente de la escuela. Allí se “reveló” ante nosotros, aquello que siempre estuvo expuesto pero no habíamos sido capaces de apreciar desde el primer día que ingresamos a las escuelas canadienses: al escuchar aquel diálogo entre la niña y

su maestra, pudimos sentir una suerte de exclusión de nosotros en aquella conversación. Podría decirse que la misma cobró, quizás, hasta una “densidad” material que pudo ser claramente percibida. Esto es, en aquella ecuación, a pesar que oficiábamos de testigos, de “terceridad”, estábamos —formal y simbólicamente— excluidos. ¿Y a través de qué dispositivos o mecanismos se dio aquella exclusión? A partir de una fuerza de la mirada la cual, parafraseando a Sartre (1966) se anclaba (o nos clavaba) como mariposas en un tablero. Pudimos percibir un proceso de fundación del campo de la ética y del reconocimiento del otro en aquel contexto, por medio de la mirada como un dispositivo de sustitución que redefinía, en forma constante, procesos de subjetividad y de subjetivación entre docentes y alumnos. La mirada, o mejor dicho, la “pedagogía de la mirada”, se llevaba a cabo desde un lugar absolutamente asimétrico en relación al tercero. Los niños miran a sus maestros con una profundidad exacerbada, se comunican y comunican, “sociabilizan” aquello que están vivenciando de una manera —al menos para nosotros— extraordinaria. Una mirada de absoluto reconocimiento del otro en donde la corporeidad queda suspendida o pareciera que diera paso a otro universo de representaciones. Una mirada en donde los ojos reemplazarían las manos y los brazos con una fuerza equivalente o hasta superadora del mundo de lo táctil. En ese especial momento, debemos confesar que nos sentimos como parte —o testigos— de un episodio de “epifanía”, despoblado, claro está, de su concepción religiosa y más ligada al mundo de la revelación o de lo “algo” revelado.

Esa mirada era la puerta de entrada al mundo de la otredad y de la vinculación pedagógica. No eran cuerpos ausentes ni tampoco había ausencia de vínculos, como creíamos nosotros desde el principio al arribar y comenzar nuestra tarea investigativa en las aulas canadienses. Por el contrario, era la puesta en práctica de un proceso de re-significación subjetiva e institucional como modo de sustitución y reparación producto de la anulación preventiva de la corporeidad, ahora puesta al servicio de la mirada que permitía —o conformaba— una nueva y especial alianza entre docentes y alumnos para contrarrestar una determinada situación que afecta en forma directa la cultura escolar canadiense. Una mirada ética y de responsabilidad encarnada en otros modos de vinculación con el otro. Como afirma Bauman siguiendo a Levinas:



(...) el vínculo con el Otro queda anudado sólo como responsabilidad. (...) el rostro ordena y me ordena a mí. Su significación es una orden que significa. Para ser preciso, si la cara significa una orden para mí, no es en la forma en que un signo normal significa su significante. Esta orden es la significación misma del rostro. (...) La responsabilidad es la estructura esencial, primaria y fundamental de la subjetividad. Responsabilidad que significa responsabilidad por el Otro.... (Levinas, en Bauman, 2006, p. 214).

Aquello que, en forma errónea, habíamos simbolizado inicialmente como una falta o ausencia de vínculo —dejando en evidencia quizás, en una primera instancia, poca capacidad para percibir y resocializar(nos) en una cultura absolutamente diferente en relación al menos a lo vincular en el contexto escolar— ahora se presentaba —o se (re) descubría— como una alianza de sustitución que promovía una fuerte proximidad del otro a través de la pedagogía del rostro, de la mirada. La puesta en escena —o la “escenificación” escolar-articulada y puesta al servicio de una búsqueda y de un equilibrio “docente-decente” en torno a la tensión entre la veridicción (la palabra de la verdad) y la jurisdicción (las leyes y la justicia)— condujeron a que los principales actores escolares (docentes y alumnos) hallaran dispositivos de sustitución para poder sobrellevar los avatares de la vida escolar e institucional de la mejor manera posible.

A partir de lo aquí trabajado quizás estemos entonces en condiciones de señalar que en Canadá, el control del cuerpo infantil en situación de aprendizaje está sometido a rigurosas leyes (auto) impuestas y socialmente sancionadas desde distintas esferas y es proporcionalmente absoluto en la escuela, pero inversamente concebido por fuera del aula. Esto es, control absoluto en las aulas pero necesidad de menos control del sujeto por fuera de las mismas. En Argentina, paradójicamente, el control del cuerpo infantil está escasamente sometido en las aulas pero el sujeto es controlado en forma absoluta por fuera de ellas. Dos modos de operar diferentes, dos realidades político-gubernamentales diferentes. Dos tecnologías de control política también diferentes que, en términos sociológicos y educativos,

retraducen prácticas interesantes para visualizar y continuar investigando.

Así fue entonces como fuimos testigos de un nuevo proceso de búsqueda de sentido de verdad del sujeto en relación a los vínculos entre estudiantes y docentes; y así fue entonces que pudimos también regresar al menos con la satisfacción de haber aprendido “algo” muy importante en nuestro viaje. Habíamos regresado no con respuestas, sino con nuevas búsquedas y con nuevos interrogantes: ¿No es acaso enseñar también (re) aprender a mirarse uno desde los ojos del otro? ¿Es igual a meramente repetir, o a seguir modelos y configuraciones o dispositivos históricos clásicos? A partir de los aportes de la pedagogía, desde hace largo tiempo que sabemos que enseñar (al igual que interpretar) nunca es igual a repetir. Es la posibilidad de existir en otra recepción y de animarse a re-definir —y a redefinirse— desde nuevas búsquedas, alianzas y re-significaciones. Como afirmaba también Keats (2003) en relación a la poesía: “A thing of beauty is a joy for ever” (Bordelois, 2003, p.85). La relación intrínseca entre la “pedagogía de la mirada” y sus posibilidades reales de encuentro con el otro se fundían en una voz de esperanza y resistencia. La mirada que propone, inicialmente, esta pedagogía de la “prevención”, no era la mirada histórica normativa, vigilante, sancionadora, que creímos al principio como preámbulo del castigo que recaía sobre la corporeidad. Por el contrario, es la mirada que, posteriormente, habilita el vínculo prescindiendo del cuerpo pero para hacerlo funcionar en un dispositivo de relaciones completamente diferentes. Aquello que se nos escapaba, precisamente, era aquello por lo que no se debe preguntar sino contemplar: ¿No es la inclusión de este nuevo sujeto a través de esta nueva alianza, sustitución y dispositivo en la historia? Y todavía algunas interrogaciones más: ¿por qué a pesar de todo lo descrito en la realidad canadiense, el hecho de enseñar afrontando un “potencial” peligro sigue convocando a las personas en la escuela? ¿No será que al hacerlo, al re-interpretar colectivamente aquella especial realidad les —y nos— da algo? Si todavía hay que resistir preguntar qué da para no caer en una reduccionismo, es de todas maneras lícito arriesgar a quién da: al hombre en la búsqueda de sus propios procesos de verdad en la historia y a la historia como producción de aquellos procesos y acciones del hombre, también, en la escuela.

## Referencias

- Alliaud, A. (1993). Los Maestros y su Historia. Los orígenes del Magisterio Argentino/1. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Bauman, Z. (2006). Modernidad y Holocausto. Madrid, Sequitur.
- Bordelois, I. (2003). La palabra amenazada. Buenos Aires, El Zorzal.
- Foucault, M. (2011). Los Anormales. Buenos Aires, FCE.
- Foucault, M. (2014). Obrar mal, decir la verdad. La función de la confesión en la justicia. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lorenz, F; Adamoli, M.C. (2010). (Compi). Efemérides 2010. Los Derechos Humanos en el Bicentenario. Cuadernillo de actividades para el Nivel Secundario. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Muscará, F. (1988). Las raíces culturales de nuestro pueblo. Buenos Aires, Guadalupe.
- Sartre, J.P. (1966). El Ser y la nada. Buenos Aires, Losada.

## Documentos de Internet:

- Fleming, T. (2002). "La Educación Superior en Canadá". Síntesis de la conferencia sobre Evolución del Sistema Educativo en Canadá y su situación actual. Centro Cultural Borges, 5 de julio de 2002. Disponible en <http://www.oei.es/edytrabajo2/Fleming.pdf>.
- "Orientaciones gubernamentales en materia de agresión sexual". Gobierno de Quebec. Disponible en <http://www.agressions-sexuelles.gouv.qc.ca/en/links-references.php>.

## Notas:

### (Endnotes)

- 1 El presente trabajo forma parte de la producción llevada a cabo por la labor de Investigación del Centro Internacional de Investigaciones en Problemáticas Educativas Contemporáneas Michael y Rima Apple de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.
- 2 Prof. en Cs. de la Educación, Docente e Investigador de la UNR; Decano de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Prof. de Política Educativa en las Carreras de Ciencias de la Educación y en el Profesorado de Portugués de la misma Casa de Estudios. Coordinador, junto a José Tranier, del Centro Internacional de Investigaciones en Problemáticas Educativas Contemporáneas "Michael y Rima Apple". Email: [jgoity@yahoo.com](mailto:jgoity@yahoo.com)
- 3 Doctor en Cs. de la Educación. Docente e Investigador de la UNR; Secretario Académico del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, Prof. de Pedagogía y de Historia Social y Política del Sistema Educativo Argentino de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR; Coordinador, junto a José Goity, del C.I.I.P.E.C. Email: [jtranier@gmail.com](mailto:jtranier@gmail.com)
- 4 Agradecemos la inestimable ayuda y colaboración permanente recibida por parte de la familia Marsolais en nuestra estadía en Canadá como a su vez también por referencias específicas compartidas para este trabajo, por la Lic. Melanie Marsolais.
- 5 En relación a los abusos sexuales, problemática de la niñez y sus estadísticas, confrontar los enlaces de referencia y los documentos de trabajo realizados en la Provincia de Quebec. Disponibles en: <http://www.agressions-sexuelles.gouv.qc.ca/en/understanding/statistics.php>;





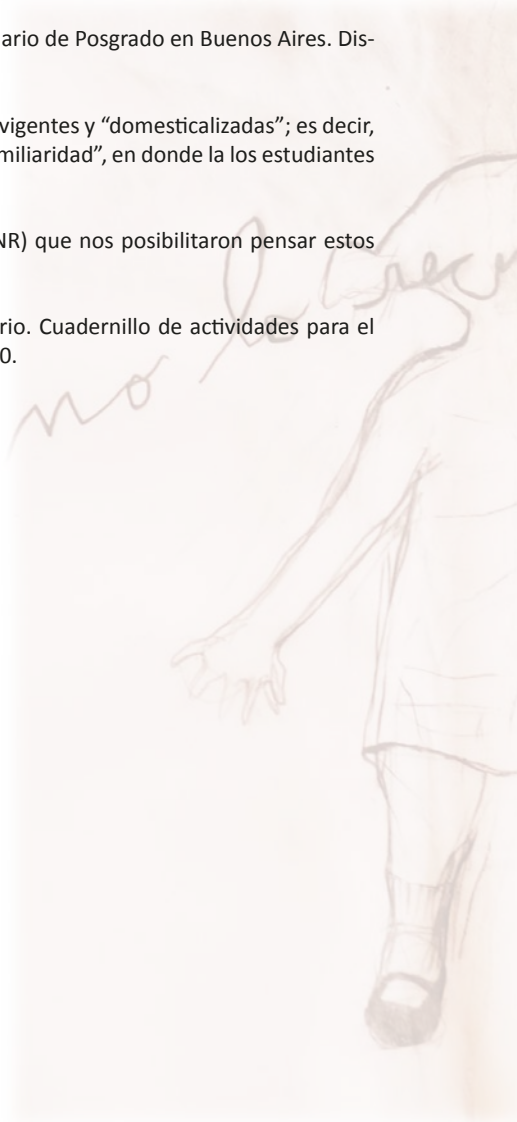
6 En este sentido, es interesante señalar que en las aulas canadienses no pueden quedarse a solas nunca un estudiante y un/a profesor/a. Siempre debe estar asegurada la existencia (la presencia) de una terceridad en la relación de enseñanza y de aprendizaje, sin importar excusas, excepciones ni situaciones.

7 Thomas Fleming. La Educación Superior en Canadá. Síntesis de su Seminario de Posgrado en Buenos Aires. Disponible en: <http://www.oei.es/edytrabajo2/Fleming.pdf>

8 En Brasil, podríamos decir que la mayoría de estas relaciones continúan vigentes y “domesticadas”; es decir, remitiéndonos al espacio escolar aún como espacio de socialización de “familiaridad”, en donde la los estudiantes de escuela primaria llaman “tía” a la maestra.

9 Agradecemos los aportes teóricos del Dr. Adrián Ascolani (CONICET-UNR) que nos posibilitaron pensar estos factores de articulación.

10 Confrontar: Efemérides 2010. Los Derechos Humanos en el Bicentenario. Cuadernillo de actividades para el Nivel Secundario. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: 2010.





# Investigación Documental Sobre Calidad De La Educación En Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano<sup>1</sup>

## Documentary Research About Quality In Education In Ibroamerican Schools

Durley Bernal Suarez<sup>2</sup>Mary Luz Martínez Pineda<sup>3</sup>  
Angélica Yulieth Parra Pineda<sup>4</sup>Jose Luis Jiménez Hurtado<sup>5</sup>

### Resumen

La calidad educativa es un reto metódico, sistemático y de organización. Para el presente trabajo se abordaron estudios de investigación, a través de una revisión y análisis documental de artículos indexados relacionados con la calidad educativa en Iberoamérica, a partir del impacto que han generado las políticas, sistemas, modelos, estándares, guías, procesos, pautas y otros aspectos relevantes, en los sistemas de gestión de la calidad y evaluación en las instituciones educativas. Para ello, se formuló el siguiente interrogante: ¿cuál es el estado de las investigaciones en calidad educativa publicadas en revistas indexadas en bases de datos (Dialnet, Doaj, E-revistas, Latindex, Rebiun, Recolecta, Redalyc y Scielo) en los últimos 10 años? Se emplea un enfoque cualitativo, abordando la información en forma de espiral teniendo en cuenta los planteamientos de <sup>6</sup>Hoyos (2010) cuando define fases que se desarrollan dentro de la investigación documental, ahondando en este caso en las fase preparatoria, fase descriptiva y fase interpretativa. Se inicia con la definición de unidades de análisis e indagación de la literatura, a través de posturas teóricas, conceptos, definiciones y aportes sobre las categorías de calidad educativa, sistemas de gestión de la calidad y evaluación con el fin de identificar y clasificar los datos para culminar con el análisis y conclusiones de la investigación planteada.

**Palabras clave:** Educación; Calidad educativa; Sistemas de gestión de calidad y evaluación.

### Abstract

Quality in education is a methodic, systematic and organizational challenge. In this paper we have addressed research studies, through the revision and documentary analysis of indexed articles which deal with education quality in Iberoamerica in regard to the impact that management systems and institutional evaluation policies have made on policies, systems, models, standards, guides, processes, norms, and other relevant aspects. The following question was posed in that regard: which is the current state of research on quality in education in magazines indexed in data bases (Dialnet, Doaj, E-revistas, Latindex, Rebiun, Recolecta, Redalyc y Scielo) in the last ten years? A qualitative approach is used, dealing with data in a spiral manner as suggested by Hoyos (2010) when defining the phases in documental research, emphasizing here the preparatory, descriptive and interpretative phases. Analysis units are defined and bibliographical research is conducted on theories and concepts related to quality in education, systems for quality management and evaluation that will enable the identification and classification of information for the analysis and conclusion of this investigation.

**Keywords:** Education; Educational quality; Quality management systems and evaluation.



Para citar este artículo:  
 Bernal, S.D; Martínez, M.L; Parra, A.Y; Jiménez, J.L.  
 (2015). Investigación Documental Sobre Calidad De  
 La Educación En Instituciones Educativas Del Contexto  
 Iberoamericano. En *Revista Entramados- Educación y  
 Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 107- 124.

## Introducción

Para abordar el concepto de calidad educativa, se requiere la definición previa de calidad. Según Blanco (2007), desde el punto de vista etimológico, "calidad proviene del latín "qualitas" que (...) implica una comparación o contrastación de algunos elementos que se han definido con anterioridad, en función de un ámbito de estudio en específico" (p.131). En este sentido, la calidad está ligada a la satisfacción de un producto o servicio con referencia a un proceso o un resultado. De ahí que Laies (2011) relaciona la calidad con el enfoque educativo a propósito de la eficacia, el cumplimiento de los objetivos propuestos, los recursos disponibles y el contexto con respecto a la pertinencia y al mundo en que viven los estudiantes. En este sentido, Bürgi & Peralta (2011) referencian la calidad educativa desde cuatro subconjuntos:

1. Ethos: formas de comprender lo social y las perspectivas paradigmáticas de la educación
2. Procesos de enseñanza y aprendizaje
3. La organización escolar, es decir, todos los aspectos del ámbito educativo
4. Factores externos, condiciones de vida.

Indagando en la literatura sobre gestión de la calidad, Camisón, Boronat, Villar & Puig (2008) refieren que ésta Tiene sus orígenes en el llamado "movimiento de la calidad" surgido en Japón en los años 50, más concretamente en el llamado control de la calidad total, cuyo fundador fue Feigenbaum (1956). El concepto evolucionó hasta transformarse en el llamado "company wide quality control", que supone el control de calidad en todas las actividades de la cadena de valor y una mayor implicación de las personas, mejorando las prácticas del control de la calidad total a través de un uso de estas más intenso y coordinado. Este fue introducido en Japón hacia el año 1968, siendo Ishikawa

(1985) su principal exponente. Partiendo de los trabajos de Ishikawa (1985), Deming (1986) y Juran (1989), se popularizaron los modelos de gestión de la calidad total en la década de 1980. (p. 124)

De ahí la importancia de tener claridad en el enfoque de la evaluación donde se establecen el seguimiento y control como medio de proyección organizacional. La norma (ISO 9000: 2005) resalta que "la evaluación de un sistema de gestión de la calidad puede variar en alcance y comprender una diversidad de actividades, tales como las auditorias y revisiones del sistema de gestión de la calidad y autoevaluaciones" (p.5).

Teniendo en cuenta los planteamientos enunciados anteriormente y extrayendo información sobre problemáticas que se evidencian en las instituciones educativas frente a la calidad educativa, implementación de sistemas de gestión y evaluación, se resaltan cuestionamientos de diferentes autores que hacen uso reflexivo sobre la temática y sustentan parte del andamiaje de la actual investigación: "El sistema educativo tiene fallas de articulación, es rígido, con problemas de cobertura e inequidades. También se advierte que la insuficiente calidad es resultado de factores como la falta de recursos, la escasa evaluación y rendición de cuentas" (Yzaguirre, 2005, p. 423). "Algunas instituciones certificadas se quejan por el proceso de certificación, los costos, el tiempo que requiere implementar la norma, que se hace engorrosa por la acomodación de la misma al proceso que se va a certificar" (Díaz, 2013, p.191); "¿Cómo pueden los países distribuir en sus sistemas educativos unos recursos escasos, asegurando al mismo tiempo un máximo de efectividad?" Álvaro y sus colaboradores (López, 2006, p.110). López (2010), indica la existencia de tres factores que afectan negativamente la gestión de las organizaciones educativas e influyen en sus resultados: 1) Ausencia de liderazgo efectivo de quienes dirigen estas organizaciones; 2) Desconocimiento de herramientas modernas de gestión; y 3) Cultura organizacional fuerte con gran resistencia a los cambios organizacionales.

Por consiguiente, y centrando la atención en los antecedentes de la calidad educativa, sistemas de gestión de calidad y evaluación, se inicia con la indagación a través de la investigación documental para establecer actores, posturas teóricas y metodológicas y corrientes. Para ello, se formula el interrogante ¿Cuál es el es-



tado de las investigaciones en calidad educativa publicadas en revistas indexadas en bases de datos (Dialnet, Doaj, E-revistas, Latindex, Rebiun, Recolecta, Redalyc y SciELO) en los últimos 10 años?

Paralelamente se propone establecer el estado de la investigación sobre calidad educativa, durante tres fases, donde se realiza un recorrido de revisión minuciosa de la literatura del objeto de estudio. Se inicia con la fase preparatoria que acceda a identificar unidades de análisis que buscan un acercamiento a las temáticas sobre calidad, sistemas de gestión y evaluación. Luego, se continúa con la fase descriptiva para examinar en los artículos referenciados los factores destacados en título, resumen y palabras clave, y así determinar, valorar, analizar y extraer información. Por último, se finaliza con la fase que propone interpretar la fundamentación teórica y metodológica hallada en los artículos referenciados, sobre las categorías de calidad educativa, sistemas de gestión de calidad y evaluación.

## Metodología

### Campo epistemológico

El trabajo de investigación se sitúa en la línea de currículo y evaluación en el campo epistemológico de la educación, que vista desde una perspectiva epistemológica según Luengo (2004) es documentada en obras literarias escritas no antes del siglo XVII, utilizando los términos de “criar” y “crianza” que significaban “sacar hacia adelante”. Teniendo en cuenta este origen, la educación como proceso imbrica el desarrollo cognitivo, corporal, ético y emocional, que conlleva históricamente a relacionar intereses políticos, económicos, culturales y sociales en busca de una formación integral del individuo al ser multidimensional y estar fundamentada en el desarrollo de potencialidades, habilidades, capacidades y destrezas.

De esta manera, los actores de la educación<sup>7</sup> asumen retos enmarcados en pactos, sistemas educativos, políticas, convenios, alianzas y programas, entre otros, que garantizan responsabilidad social en coherencia con el desarrollo sostenible frente a las exigencias del contexto nacional y regional. En este sentido, se referencia la educación como un tejido de saberes, objetos, reformas, e instituciones con transcendencia histórica, in-

vitando a protagonizar desde la escuela otros ámbitos como el espacio abierto.

Es así como investigar en calidad educativa es ahondar en el campo epistemológico de la educación, dado que educación y calidad no pueden tomarse como referentes aislados. Éstos son un engranaje para la intencionalidad, finalidad, trascendencia y proyección social, la cual requiere de retos que reclama el medio tecnológico, científico y empresarial, exigiendo aspectos relevantes en gestión educativa, liderazgo, autonomía, trabajo en equipo, participación, y compromiso organizacional entre otros, para comprender y transformar contextos socio-culturales.

### Enfoque

El enfoque de esta investigación implica la recolección de información a través de miradas y posturas teóricas, conceptos, definiciones y aportes sobre las categorías establecidas en el estudio sobre calidad educativa. De esta manera se definen tendencias, vivencias, situaciones y conclusiones que permiten ahondar en el proceso de interpretación desde diferentes realidades, como son las bases de datos científicas.

### Diseño

Hoyos (2000) expresa que la investigación documental como procedimiento científico tiene como fin alcanzar un conocimiento crítico sobre un fenómeno. No puede considerarse como un producto terminado o concluyente que da respuesta a determinados interrogantes, pues orienta las investigaciones vigentes y origina nuevos campos de investigación. Se realiza mediante la indagación de documentos a través de la identificación, selección y organización para ampliar y profundizar el tema abordado. A su vez, se caracteriza por su rigor metodológico que orienta el camino a seguir en el proceso investigativo, constituye un trabajo donde es preciso revisar antecedentes, llevando a cabo inferencias y relaciones, para dar cuenta de ese saber acumulado y extenderse más allá de lo conocido.

Dicho proceso en forma de espiral dentro del análisis documental permite una familiarización con las bases de datos, recolección y selección de artículos, organi-

zación de información, revisión general de los artículos (título, resumen y palabras clave), determinación de categorías y asignación de códigos respectivamente, organizando este proceso por unidades de análisis, apoyado en las fases del proceso de investigación documental. Las etapas que deben seguirse son: delimitación del tema, búsqueda y selección de las fuentes, elaboración de fichas, elección de categorías y subcategorías, lectura cuidadosa de artículos y redacción del trabajo final. En este sentido, se retoman los planteamientos de Hoyos (2010), quien refiere los aportes acerca de las fases que se desarrollan dentro de una investigación documental, ahondando en las fases: preparatoria, descriptiva e interpretativa.

### Fase Preparatoria:

Para el desarrollo de esta fase se plantearon cinco criterios que permitieron situar la investigación en una ruta confiable para la selección del material objeto de estudio. Estos son:

Acceso a información en bases de datos:

- DIALNET: visibilidad a la literatura científica hispana (Universidad de la Rioja – España).
- DOAJ: un directorio en línea que indiza y brinda acceso a publicaciones periódicas con referato (Universidad de Lund – Suecia).
- E-REVISTAS: Plataforma Open Acces de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamérica (Consejo Superior de investigaciones Científicas de España – CSIC)
- LATINDEX: Sistema regional de información para revistas científicas (Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM).
- REBIUN, Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (Conferencia de las Universidades Españolas CRUE).
- RECOLECTA: plataforma de repositorios científicos nacionales (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología FECYT).
- REDALYC: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Universidad Autónoma del Estado de México).
- SciELO: biblioteca electrónica que incluye una colección seleccionada de revistas científicas chilenas, en todas las áreas del conocimiento (CONICYT – Chile)

Destacar información en publicaciones periódicas de carácter científico y tecnológico con temáticas focalizadas en el ambiente educativo:

- OIE - Organización de Estados Iberoamericanos.
  - REICE - Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y educación.
  - RINACE - Revista Electrónica sobre calidad eficacia y cambio en la educación.
  - AIDIPE - Asociación Interuniversitaria de investigación pedagógica.
  - Tendencias Pedagógicas.
3. Tipología de bases de datos, teniendo en cuenta la identificación de la publicación (ISSN).
  4. Selección de artículos relacionados con Calidad Educativa, Sistemas de Gestión y Evaluación en el contexto iberoamericano.
  5. Tiempo de Publicación de los artículos (últimos 10 años).

Es pertinente aclarar que la revisión documental se desarrolló en una primera etapa con 80 artículos dentro de los cuales seis se encontraban en otros idiomas y tres eran tesis doctorales. Para la ejecución de las etapas se registraron 50 trabajos, con los cuales se realizó el informe de investigación en las Fichas bibliográficas y Matriz de Revisión Documental.

### Fase Descriptiva:

Para la definición de las unidades de análisis se partió de grupos de palabras establecidas en el discurso, coherentes por similitud semántica y conceptual, relevante y significativa con calidad educativa. Entre tanto, se indagó la literatura y se optó por los factores destacados, resaltando palabras en el título, resumen y palabras claves de los artículos registrados, donde se utiliza la técnica de agrupación por códigos, datos registrados en las Matrices<sup>3</sup>. En la caracterización anterior, se tienen en cuenta criterios que establecen el análisis categorial: frecuencia e intensidad, que procede a prever la tipificación por categorías (subcategorías) y categorías emergentes (subcategorías).

Fase Interpretativa por núcleo temático:

Dentro de la tercera fase denominada interpretativa,



se lleva a cabo la revisión minuciosa de la literatura contenida en el material objeto de estudio, para luego realizar una selección y valoración de las teorías que sustentarán los resultados de la investigación realizada. Para clasificar los datos es necesario apoyarse en procesos y procedimientos, los cuales se evidencian en la literatura de los 50 artículos registrados para verificar datos en la recolección de la información y localizar la posición de la investigación. Desde esta perspectiva, encontramos: postura teórica, espacio geográfico, tiempo de publicación, actores, metodología desde el enfoque, metodología desde el diseño y estrategias e instrumentos metodológicos.

### **Análisis de datos**

Luego de hacer el estudio de revisión de los artículos referenciados, se establece que en su literatura los argumentos centrales se pueden agrupar en tres grandes temáticas, encaminadas al sustento teórico de la investigación documental que se está ejecutando dentro del presente informe, teniendo en su orden: aproximación al concepto de calidad, con un total de 25 artículos, mirada desde la temática de sistema de gestión, con 15 artículos y evaluación desde el contexto educativo, con 10 artículos; todos ellos en su orden presentan relevancia dentro de las categorías elegidas.

### **Aproximación al concepto de calidad**

El objetivo de abordar este tema como eje de la investigación responde a la constante pregunta vigente en el ámbito educativo sobre la forma de concebir el término calidad dentro de las instituciones educativas de básica, media y superior, retomada en algunos casos desde el ámbito empresarial, individual y comercial, desviando la esencia de su significado para el entorno en el cual se quiere resaltar, y haciendo uso irregular de su aplicabilidad y pertinencia.

Se concibe “calidad” como un concepto propio del contexto que lo requiera, y del momento en que éste sea asumido para los fines pertinentes. En suma, se hace necesario dinamizar la esencia de su significado como eje central en la contextualización y apropiación dentro del entorno educativo, para el fortalecimiento de procesos directivos, académicos, administrativos y comunitarios,

ya que son éstos los ejes fundamentales de las instituciones educativas.

En la actualidad se habla sobre calidad desde la percepción individual, grupal y social, relacionándola con los procesos, resultados y proyecciones que se hace sobre el objeto de referencia y la acomodación que surge a partir de las diferentes relaciones que convergen en torno a los ambientes escolares propios, desde una mirada objetiva que conlleva a generar trazabilidad en los diferentes roles que interactúan. Es así que la calidad depende del concepto con el que se quiera referir, de la perspectiva que se le proyecte y del modelo que se esté aplicando, en este caso dentro de las instituciones educativas dinámicas que propenden por el logro de mejores niveles internos y externos que son objeto de evaluación permanente.

Por otra parte, la calidad es definida teniendo en cuenta los fines propuestos y los alcances obtenidos. Son evidentes en la comunidad educativa las estrategias utilizadas para el logro real y total de éstos, fortaleciendo los vínculos institucionales y comunitarios como eje articulador de los procesos que convergen en torno a la satisfacción de las necesidades y expectativas circundantes dentro del entorno.<sup>9</sup>

### **Mirada desde el sistema de gestión**

Como uso procesual, el sistema de gestión accede a la coyuntura y aglomeración de etapas, procedimientos, estrategias y actividades, en busca de fortalecer recursos y talentos organizacionales, operando al servicio escolar con indicadores estratégicos de gestión. De ahí que cada día las instituciones educativas públicas y privadas se enfrentan a grandes retos directivos y gerenciales, debido a las exigencias administrativas en el seguimiento, control y evaluación de procesos que indican el cumplimiento de metas institucionales y exigencias de la población o comunidad que emerge del sistema educativo.

La consolidación de un sistema de gestión para la calidad depende tanto del marco normativo como de la capacidad y disposición de los agentes involucrados. Gracias a ambos factores se podrá transformar el imaginario de la homogeneización de la calidad educativa



como algo negativo, para convertirlo en una visión de eficiencia y eficacia de los procesos que permita, a docentes y administrativos, explotar todo su potencial a favor de las instituciones. (Salas, 2013, p.10)

Muchas instituciones fundamentan la orientación de los resultados bajo políticas educativas que reglamentan sistemas de gestión de calidad, formalizando y evidenciando de manera sistemática y continua la funcionalidad de acciones escolares que conllevan a la regulación y satisfacción del servicio, a través de elementos que están interrelacionados en determinado tiempo. Aquellos que más sobresalen son la gestión, la planeación, la ejecución, el control y el seguimiento de resultados, la evaluación y la mejora de aquellos procedimientos que influyen en el cumplimiento del logro organizacional.<sup>10</sup>

### Evaluación desde el contexto educativo

La evaluación ha venido utilizándose en diversos ámbitos de la vida, pero es en la escuela fundamentalmente donde se realiza de forma más estructurada y por tanto es en este espacio donde se genera el debate sobre su definición, aplicación e instrumentos. En este sentido, definir el propósito de la evaluación contribuye a legitimar el funcionamiento de las instituciones; diseñar y validar los instrumentos le da utilidad y confiabilidad a la evaluación, que en su aplicación determina estrategias para el mejoramiento educativo.

Evaluar es una actividad integral que implica variados niveles de decisión macro -nacional, meso -jurisdiccional- o micro -escolar- e involucra diferentes ámbitos de la vida institucional: los aprendizajes, el proyecto educativo institucional, el currículo, el aula, el desempeño docente y/o la institución como organización (Ferreira & Eberle, 2008, p.15). En este sentido, se define la macro como la organización educativa nacional a gran escala, en lo meso hacen parte las organizaciones intermediarias y en lo micro se regulan la interacción docente - estudiante, con dimensiones de tiempo y espacio cercanos. Respecto a estas dimensiones existe el mito generalizado que los cambios sólo son posibles desde las macro-políticas gubernamentales, pero cuando nos detenemos en la realidad de las instituciones educativas encontramos que en aquellas donde se ha interiorizado la necesidad de cambio, existe mayor

probabilidad de que tal cambio se instale e impacte en la calidad educativa.

Aunque las políticas de evaluación no siempre hayan estado precisadas o ampliamente reconocidas en el ambiente educativo, las escuelas han tomado una posición que en ocasiones se ejerce con autoconciencia o rechazo, y esta posición se da por la micropolítica cotidiana que se vive en el aula y el ejercicio de la macropolítica desde la responsabilidad del estado.<sup>11</sup>

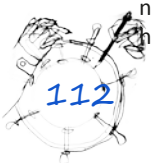
### Análisis y resultados

El proceso ejecutado en las fases preparatoria y descriptiva permite validar categorías como sustento para la elaboración del informe de investigación, encaminando la fase interpretativa bajo tres niveles: calidad educativa, sistemas de gestión de calidad y evaluación. Éstas a su vez desarrollan subcategorías que dinamizan su esquematización. Dentro del primer grupo se relaciona calidad educativa, calidad de la educación institucional y educación de calidad; en el segundo grupo se focalizan, normas, modelos y guías en los sistemas de gestión de calidad y elementos que inciden en los sistemas de gestión de calidad; y en el último grupo se encuentran evaluación de la calidad, evaluación en las instituciones educativas, y control y evaluación.

### Categoría calidad educativa

Dentro del contexto educativo, los procesos institucionales han trascendido los estándares básicos de calidad propuestos por los entes reguladores de la educación, al involucrar dentro de su horizonte institucional la calidad educativa como un eje articulador de la dinamización de sus actividades interdisciplinarias e interinstitucionales. Así, se ubican dentro de una escala social educativa medida con parámetros externos e internos para la categorización a partir de los resultados obtenidos en la *calidad educativa*, llamada así de acuerdo con lo propuesto en los lineamientos básicos establecidos para tal fin.

La calidad educativa se presenta como una cuestión socialmente problematizada en la que el Estado toma posición a partir de la definición de sus políticas educativas. Por eso no





se trata de analizar hechos o respuestas aisladas (...) sino todo un conjunto de iniciativas, acciones y propuestas en determinado contexto y momento histórico en la totalidad del sistema educativo. (Martínez, 2014, p.5)

De esta manera, es preciso señalar el impacto que tiene en el contexto educativo hablar de calidad educativa, calidad de la educación institucional y educación de calidad, como conceptos que interrelacionan los procesos de las instituciones educativas encaminadas al logro de metas nacionales y regionales, dentro del cumplimiento de políticas educativas tendientes a una mejora continua de la calidad educativa.

### Calidad educativa

Con frecuencia es común encontrar publicaciones en las redes y en los medios de comunicación escritos que hacen referencia a la calidad educativa a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas externas e internas, haciendo de estos el único estándar de medida para las instituciones educativas con relación a los procesos académicos que se desarrollan dentro de las mismas y la incidencia de los actores involucrados. Se entiende así como el efecto que posibilita el logro de competencias y alcance de la proyección personal y social del individuo.

Desde un paradigma de complejidad, la calidad educativa es entendida de forma multidimensional y contextual. Más allá de los índices de matrícula, retención y aprovechamiento académico (éstos últimos la mayor parte de las veces determinados a partir de indicadores primordialmente cognitivos), debe entenderse el carácter multideterminado y dinámico de la calidad. (Rodríguez, 2010, p.18)

De igual modo, la calidad educativa, al ser un indicador del alto o bajo nivel en que se encuentran las instituciones educativas, ha atraído la atención de los entes gubernamentales, siendo de esta manera una meta dentro de las políticas educativas nacionales tendientes primordialmente al aprovechamiento de los recursos en torno a la mejora y mantenimiento de los procesos académicos que redunden en una excelencia cognitiva de los educandos, bajo la adecuada

orientación de educadores. A éstos se ha asignado hoy la responsabilidad en última instancia de este logro: calidad educativa en todas las aulas escolares. De igual manera, cuando se visualiza la calidad educativa como un instrumento de medición de los alcances en la formación de los educandos, se hacen evidentes las transformaciones de los sistemas educativos cuyas perspectivas tienen un enfoque centrado en el egresado y no en el proceso que se ejecuta dentro de ellas, siendo este más relevante para el desarrollo integral y multidimensional del individuo - estudiante - centro indiscutible de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por tanto, hablar de calidad educativa requiere ubicar el contexto y los requerimientos que se han dispuesto para la consecución de ésta, sin desconocer la equidad social, entendida como aquella dentro de la cual todos los miembros gozan de igualdad de derechos y deberes.

Dicho de otro modo, definir la calidad educativa trae consigo para muchos autores, establecer generalidades y perspectivas que apunten a dar respuesta a los criterios de quien así lo requiera, tendientes a la satisfacción del cliente sin desconocer la coherencia con las políticas educativas, sistemas de gestión, evaluaciones externas e internas. Todos estos factores son los encargados de establecer los niveles bajo los cuales serán medidos o calificados los procesos de las instituciones educativas públicas o privadas, que responden a paradigmas sociales y culturales actuales.<sup>12</sup>

### Calidad de la Educación Institucional

En este escenario, el concepto de calidad de la educación asume la complejidad de los ambientes escolares con propiedades inherentes a la educación, parámetros establecidos, factores incidentes, relaciones interinstitucionales, alianzas estratégicas, encaminadas a concentrar los propósitos, argumentos, experiencias, que sustenten con vehemencia las competencias multidimensionales que se pretenden alcanzar en los estudiantes a partir de la globalización de los sistemas y modelos educativos aplicados. Al respecto es pertinente destacar la objetividad de la calidad de la educación.

La calidad de la educación expresa, y es a su vez expresión de, los procesos de globalización



y de la transnacionalización de la cultura. La calidad de la educación ha devenido como un fin en sí mismo. En virtud de las dinámicas que genera ha terminado por objetivar como realidades ineludibles modelos educativos, como el de las competencias, que son motivo de profundos debates y en los que se expresa la crisis de la institucionalidad educativa moderna sometida a crecientes cuestionamientos y presiones por parte de los más diversos sectores de la sociedad. (Orozco, Olaya & Villate, 2009, p.164)

Este giro teórico hace repensar la importancia de la calidad de la educación dentro de los centros educativos, los propósitos de facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desarrollando las capacidades, habilidades y conocimientos de los estudiantes en un alto nivel, sin olvidar el respeto por la individualidad. Al mismo tiempo, es necesario vislumbrar la importancia que dan a la calidad de la educación las entidades gubernamentales asignadas para el seguimiento y acompañamiento de las estrategias, que emergen como apoyo institucional, robusteciendo el carácter académico y pedagógico, encaminado a superar pruebas estandarizadas. Estas pruebas son las que en última instancia determinan ante la sociedad el grado de calidad que oferta la institución educativa. En este sentido, es pertinente rescatar que existen diferentes perspectivas que sustentan las argumentaciones sobre los factores asociados a la calidad educativa institucional, como base fundamental de su aplicabilidad y claridad dentro y fuera de las aulas. Al respecto, se proponen ejes articuladores hacia la práctica del concepto fundamental desde las políticas educativas, desde los valores inherentes al individuo, desde la administración educativa, todas ligadas a paradigmas educativos, en donde prima lo evaluado por las entidades externas como sustento en la planeación de estrategias propias, para dar cumplimiento a las metas propuestas, dentro de los sistemas de gestión educativos que los rigen.

Ahora, mientras están en auge los resultados de las evaluaciones externas de los educandos que reflejan los aciertos y desaciertos en los procesos educativos, se dirige la mirada hacia la parte humanista de la calidad educativa institucional, siendo los individuos los

directamente implicados en estas críticas, desconociendo que ésta se logra teniendo una buena calidad personal asociada al liderazgo, eficacia, eficiencia y efectividad en el desarrollo integral del individuo.

Al mismo tiempo, la excelencia es un factor educativo relevante, que permite a las instituciones educativas avanzar en la acreditación de la calidad educativa, logrando demostrar fortalecimiento y continuidad en sus procesos desde los programas de gestión de la calidad. De la misma manera, se vinculan niveles que responden a sistemas, procesos y producto, enmarcados inicialmente en modelos, estándares o normativas y actualmente en enfoques centrados en procesos que propenden por alcanzar una calidad educativa institucional sostenible.<sup>13</sup>

### Educación de calidad

Existen variadas concepciones que presuponen entender la educación desde entornos y facetas que direccionan hacia el desarrollo del currículo como principal objetivo de los educandos al ingreso a las instituciones educativas. En este sentido, cabría mencionar dentro de la educación los niveles que se pretenden alcanzar y los medios mediante los cuales se llegará, siendo esta la manera de lograr una educación de calidad. En suma, dependiendo de los parámetros y paradigmas que lleve consigo el ente evaluador, se podrá establecer que la institución brinda una educación de calidad.

Una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad”, porque todos merecemos la felicidad o, cómo se expresa en francés, “le bonheur”. En este sentido es válido plantear que el derecho al bienestar no es un derecho que se deba postergar para la vida adulta. Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, sentirse bien cuando están en la escuela, ser felices en la escuela. (Bralavsky, 2006 p.87).

Actualmente se concibe la educación de calidad a partir de los procesos que se vivencian dentro de las aulas escolares, el desarrollo de los planes y progra-



mas curriculares en un alto nivel, la formación integral que recibe, percibe y expresa el educando y el grado de competitividad alcanzado. Es decir, propende por una formación incluyente, que conlleve al individuo a desenvolverse adecuadamente dentro de cualquier contexto, sea cual fuere la situación que se presente, de modo que tenga las herramientas necesarias para salir triunfante y enfrentar los retos que le demandan las sociedades presentes y futuristas.

La educación de calidad, de acuerdo con la investigación documental planteada, pretende empoderar al estudiante, formar y motivar en él un pensamiento crítico y reflexivo con el uso creativo de técnicas pedagógicas que generen pertinencia y relevancia dentro del contexto educativo que vivencia. La institución debe propiciar un clima institucional integrativo con un currículo pertinente, eficaz y flexible, que en últimas evidencie condiciones de vida favorables y reales que lo apoyen en la ejecución del proyecto de vida.<sup>14</sup>

### **Categoría sistemas de gestión de calidad**

Dando gran relevancia a los sistemas de gestión desde una perspectiva educativa, se resalta la importancia que puede generar su ejecución, teniendo en cuenta que el uso y proyección depende del objetivo escolar que muchas veces se da de manera organizacional, estructural y/o de evaluación; eso sí, sin perder la esencia del ámbito escolar, que es donde su diario vivir circunda muchas veces. Y es el cumplimiento de acciones que afianzan procesos de gestión, direccionados hacia la calidad educativa, que actúan bajo la premisa de la mejora institucional y por ende de la satisfacción de cada uno de los actores educativos anegados en el proceso. Para ello, es conveniente precisar que:

(el) sistema de gestión permite capacitar a las personas que hacen parte de la administración, para diagnosticar, planificar, documentar, implementar políticas, documentar, evaluar y mejorar los sistemas de gestión de calidad, este sistema también es apropiado en los educativo para gerenciar y liderar la implementación de estándares de calidad en educación. (Díaz, 2013 p.187)

Teniendo en cuenta resultados arrojados, evidenciados y observados en la información que se exterioriza, ya sea de datos internos y/o externos, se encuentran referencias narrativas o discursivas con juicios educacionales que muchas veces son medidos por fuentes reguladoras y cercanas a las políticas educativas, por acuerdos interinstitucionales o por actores que conforman la comunidad educativa. Estas referencias muchas veces sirven en su momento para ahondar en que la educación es de buena o mala calidad, pero si se aprovechan esos resultados y se implementan planes de mejoramiento que solucionen una necesidad o expectativa del mundo circundante, se estaría partiendo de una corresponsabilidad y no de una determinación de los directivos de las organizaciones escolares. Desde esta particularidad, estandarizada, sistemática y estructurada se inicia con la conceptualización de tópicos que enmarcan el posicionamiento de los sistemas de gestión de calidad, para lo cual se establecen dos unidades de relación: Normas, Modelos y Guías en los Sistemas de Gestión de Calidad y Elementos que inciden en los Sistemas de Gestión de la Calidad.

### **Normas, modelos y guías en los sistemas de gestión de calidad**

Antes de centrar el tema de las normas, modelos y guías en los sistemas de gestión de calidad, vistos como medios, herramientas o áreas de intervención, se hace necesario inquirir, identificar y validar procesos metodológicos, orientados a aunar esfuerzos con todo el equipo de trabajo y el buen uso de los recursos para el cumplimiento del direccionamiento estratégico, a través de procesos direccionales, misionales, de apoyo y de evaluación, los cuales aportan a la transformación social desde el ámbito educativo.

En las últimas décadas se han venido implantando en numerosos centros educativos de distintos niveles (desde infantil hasta la educación superior) y en muchos países, sistemas de gestión de la calidad como planes que permiten introducir mejoras sustentadas en los resultados de procesos evaluativos que abarcan a toda la organización en sus distintos componentes. (Rodríguez & Fernández, 2013, p.1621)

Lo anterior conduce a que, independientemente del mecanismo que se establezca para la implementación de un sistema de gestión de calidad en un centro o institución educativa, lo más relevante es la formalización, dinamización, control y evaluación en colectivo de una ruta organizacional que esté en permanente mejora continua, partiendo de la optimización de procesos asociados a diversos procedimientos que fortalecen la intervención gerencial o directiva (gestión, administración y coordinación), donde se verifique y contrarreste el estado inicial y final del proceso que se está potencializando, mejorando o incluyendo. Por tal razón es interesante no perder de vista la importancia de las normas, modelos y guías en los procesos de gestión de calidad, y que estén basados en una evaluación que intrínsecamente fomente la tipificación de propósitos por procesos y procedimientos, direccionados en “una evaluación participativa, localizada y negociada, en donde se garantice la participación consciente de todos los integrantes de la comunidad educativa. Estos deberían ser los paradigmas que rijan los próximos intentos de evolución de la calidad de la educación.” (Miranda & Miranda, 2011, p.47)

Entre los modelos más reconocidos en el rastreamiento del análisis documental se encuentran los europeos y americanos, y aquellos que son referenciados por países que conforman al contexto Iberoamericano como modelos que caracterizan una población o región en específico, resaltando indicadores o intereses determinados por una política educativa nacional. Dentro de esta línea de profundización es conveniente considerar como trascendental los aportes que diferentes investigadores han plasmado al respecto. En la Tabla 1 se dan a conocer modelos y normas, los cuales se agrupan según su trascendencia histórica y características en el ámbito educativo.

De esta manera, las normas, modelos y guías necesarios en la implementación de los sistemas de gestión de la calidad son de gran importancia en el mejoramiento institucional; eso sí, recalando que siempre partan de una autoevaluación que propicie el diagnóstico o estado inicial de la institución, para así definir criterios, parámetros, principios y reglas para la intervención en las etapas de planeación, ejecución, seguimiento, control y evaluación de resultados que servirán de soporte en

el ciclo mejora continua, con la finalidad de garantizar calidad educativa y el cumplimiento de políticas, planes, y programas educativos a nivel local, regional e internacional.<sup>15</sup>

### **Elementos que inciden en los sistemas de gestión de calidad**

Algunos planteamientos de autores, normatividades y literatura al respecto indican que son factores que caracterizan al equipo de calidad, siendo el reflejo de la cultura institucional, encaminados hacia el éxito, excelencia o calidad educativa, dependiendo de las miradas y objetivos propuestos.

Resulta esencial establecer que mientras el liderazgo está vinculado estrechamente al desarrollo de una visión y estrategias, la gestión se encuentra asociada a la manutención del funcionamiento de un sistema, relacionándose, más bien con la efectividad de la realización de las tareas, sostenida por una estructura organizativa y con funciones administrativas como la planificación, organización y control, que con la dirección. (López, 2010, p.783)

De modo que contar con un sistema de gestión de calidad implica apropiación, compromiso, responsabilidad, cumplimiento, participación, coordinación, transparencia, equidad, coherencia y habilidad de interacción sistémica que en el caso del sector educativo gira alrededor de lo directivo, académico, administrativo y comunitario, de manera entrelazada con el liderazgo, planificación, ejecución, evaluación y control dentro de un marco normativo, escolar y curricular, incidiendo en los logros institucionales, los cuales de manera individual pero íntegramente articulados, avalan el servicio educativo. Por ello, hay que tener prevista la responsabilidad pública a la cual se está expuesto, sello o imagen institucional que se genera en el ambiente social, ya sea para decir o dar un juicio agregado de manera positiva o negativa, pero de gran relevancia al servicio ofertado en la institución. Por tal razón, las estrategias o los instrumentos metodológicos utilizados como formatos, registros, plantillas, documentos, observaciones, críticas y sugerencias escritas y verbales, archivos físicos y digitales, perfiles de egresados y



oportunidades profesionales y laborales, entre otros, pueden comprobar la satisfacción del usuario, cliente o comunidad educativa. Al respecto y resaltando la funcionalidad escolar, se retoma afirmación donde “La gestión educativa se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación.” (Botero, 2009, p.2). Llegado a este punto, actualmente inmersos en intervenciones organizacionales se requiere de la implementación de un sistema de gestión de calidad, que desde el ámbito escolar es abordado con acciones que desempeña cada funcionario (nivel micro), con la planeación organización, ejecución, control y evaluación de estrategias pedagógicas (nivel meso) y con la planeación, ejecución, control y evaluación de planes y proyectos que requieren de mejora continua (nivel macro).<sup>16</sup>

### Categoría evaluación

Los cambios en la educación surgen de la necesidad compartida de tener una transformación positiva que impacte en la calidad educativa; algunos parten de entusiasmo por mejorar las condiciones para las nuevas generaciones y otros de decepciones, como la deuda histórica que nos antecede. En este sentido, la evaluación es determinante en estos cambios.

Se reconoce que la evaluación educativa cumple, cuando menos, tres funciones básicas: diagnosticar, juzgar y mejorar. En efecto, los datos obtenidos sistemáticamente sobre aspectos relevantes de la actuación educativa proyectan una imagen del estado de cumplimiento de los objetivos trazados y de los niveles de calidad alcanzados. (Sánchez citado por Ospina & Murcia, 2012, p.119)

La incidencia de diagnosticar, juzgar y mejorar mediante la evaluación se reconoce en el modo en que la transitan los actores educativos para reforzar los puntos fuertes y superar las dificultades existentes desde todas las instancias educativas para acoger e instalar la evaluación de calidad, la evaluación en las instituciones educativas y el ejercicio de control y evaluación.

### Evaluación de la calidad

En los países iberoamericanos se vienen dando las reformas educativas respecto a cobertura, permanencia, distribución del conocimiento y, con una notoriedad más reciente, en calidad educativa. Sin embargo, una de sus debilidades principales ha sido el permanecer inalterable por largos lapsos de tiempo, sin atender los contextos y conceptos como liderazgo y calidad que resultan complejos en su definición operacional. Estos problemas que de por sí son antiguos, de acuerdo a las circunstancias requieren de nuevas soluciones. Anteriormente se manejaban sin atender las singularidades del contexto y con evaluaciones ajenas a la realidad.

La evaluación es un factor necesario para contextualizar la calidad educativa, sin embargo para que efectivamente pueda existir una relación entre evaluación y calidad de la educación, se requieren importantes mediaciones cuya ausencia ha impedido, en muchos lugares y en el pasado, que la existencia de evaluación asegure calidad de la educación. (Yzaguirre, 2005, p.422)

De ahí que la evaluación ha adquirido un nuevo enfoque y ya no se limita a una clasificación de aprobados o desaprobados, sino que se incluye de forma activa desde las dimensiones pedagógica y administrativa en los procesos de transformación para propiciar el cambio. Cuando se incluye la evaluación dentro de los procesos de la calidad educativa ésta permea en las dinámicas internas y externas de la escuela. La experiencia ha demostrado que no es el resultado de una evaluación la que determina su éxito, sino la capacidad de autoanálisis alrededor de esta, donde se refuerzan las fortalezas y superan las debilidades; este proceso de cambio influye a su vez en la renovación de la evaluación. En este sentido, las evaluaciones cambian a las escuelas en la medida que éstas cambian las evaluaciones.<sup>17</sup>

### Evaluación en las instituciones educativas

Es importante destacar que la educación y sus instituciones, en diferentes tiempos, cuestionan desde la pedagogía la calidad educativa, y es ahí donde la evaluación adquiere un papel relevante, tanto para los

procesos de enseñanza y de aprendizaje como para las instituciones educativas.

Una de las consecuencias de la evaluación institucional es la de mejorar la formación de sus profesionales, su movilidad, unificar criterios para la homologación de los niveles de calidad, desarrollar investigación con criterios de pertinencia a nuestras complejas realidades de región, y potenciar una relación con el entorno, de la cual se beneficie la comunidad con la extensión del conocimiento e información acumulada en nuestra institución, y la universidad cambie comportamientos y mejore su academia asimilando y procesando las experiencias externas. (Bartolomé, Blanco, Hernández & Murguey, 2006, p. 106)

Entre los resultados positivos de realizar una evaluación coherente con los criterios de calidad en las instituciones educativas está el incorporar dentro del desarrollo organizativo la unificación de criterios pertinentes desde la fase de diagnóstico hasta la de mejora, con la concreción de los instrumentos de evaluación y definición clara de las funciones de los actores educativos para su intervención efectiva.

Asimismo, hay que asumir una posición crítica hacia la evaluación, que en su masividad decae en la descontextualización e inmediatez con la que se pretenden cambios, sin atender los agentes educativos implicados. Para ello, es importante que la comunidad educativa se apropie con compromiso y actitud investigativa de una evaluación desde la realidad del contexto, donde se visibilicen, reconozcan y promuevan retos que impliquen procesos de transformación.<sup>18</sup>

### Control y evaluación

En el proceso educativo la evaluación se ha convertido en eje fundamental; por eso resulta pertinente activar la lectura de las dinámicas de control y evaluación dados en la realidad local, nacional e internacional, puesto que como parte de la realidad globalizante, no sólo hacemos parte sino que incidimos en una vida política, ideológica y social. Al respecto, Casanova afirma:

nación, supone solamente la verificación o confirmación de la veracidad o exactitud de algo, en nuestro caso del funcionamiento adecuado de la escuela. Sin más. Las consecuencias de este control -casi un mero diagnóstico- conducen al ejercicio de otra función, más amplia, como es la de evaluación. (Casanova, 2005, p.3)

El ejercicio de control y evaluación implica pensar de manera creativa, es objeto de numerosas reflexiones y precisa que desde su construcción discursiva contribuya a la implantación y sostenimiento de metodologías formativas realizadas de forma consensuada y que devienen en la construcción de un desarrollo humano con calidad educativa. Como ejercicio creativo que conecta la pedagogía e investigación, la evaluación no puede dejarse a la improvisación sino sustentarse en los propósitos de la comunidad educativa. Su enlace con la administración es fundamental para coordinar la planificación estratégica; las instancias que la refuerzan y complementan son los sistemas de gestión que validan y propician el desarrollo de un nuevo liderazgo, que no se limita a un papel verificador y clasificatorio.<sup>19</sup>

### Conclusiones

Luego de haber hecho un recorrido por el estado de la investigación sobre calidad educativa a partir de los artículos publicados en bases de datos en los últimos diez años, se ahondó en tres categorías: calidad de la educación, sistemas de gestión de calidad y evaluación, desde las posturas teóricas más relevantes, estableciendo algunas tendencias y aportes sobre las mismas como punto de reflexión en coherencia con la temática investigada.

Hablar de calidad remonta a una variedad de ámbitos que de una u otra manera se correlacionan en sus procesos; es así como en esta categoría se puede concluir que existen diferencias marcadas en el uso y contextos de las terminologías que enmarcan las políticas de las instituciones educativas. En este orden, vale la pena mencionar que *calidad educativa* es un concepto macro, tomado desde las entidades gubernamentales, cuyo significado refiere a la importancia de evidenciar calidad en los entornos educativos, dando respuesta a los requerimientos y políticas nacionales e internacionales. Entre tanto, definir *calidad de la educación*

El control, como indica su propia denomi-



conlleva a vislumbrar los propósitos de las instituciones educativas en un nivel meso, teniendo en cuenta la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que reflejan ante los entes reguladores de control y evaluación; y como un último concepto, a nivel micro, sobresale *educación de calidad*, como aquella que se desarrolla en el aula a partir del currículo y las planeaciones que orienta el educador con el único objetivo de fortalecer en el estudiante sus habilidades y competencias, siendo así el educador el responsable directo de la calidad resultante.

Para la consolidación de un sistema de gestión de calidad en el ámbito educativo es fundamental contar con bagaje normativo, capacidad organizacional y disposición de recursos, ligado a la convicción, conocimiento y dominio de las implicaciones que conlleva mantenerlo activo, dinámico, incluyente y funcional a toda la comunidad educativa, transformando procesos de mejora continua a partir del fortalecimiento del liderazgo, participación, planificación, ejecución, control y evaluación a los resultados. En este orden de acercamiento es recomendable tener el apoyo e intervención de normas, modelos, estándares o guías, como medios, herramientas o áreas de intervención, que buscan satisfacer en sus clientes (comunidad educativa, según el campo de acción) la gestión competitiva, a partir de la toma de decisiones, implementación de planes y realización de acciones que pretenden responder a una política, direccionamiento estratégico o proyección institucional. Por lo tanto, es importante tener previamente un diagnóstico o autoevaluación que permita dar claridad a qué se tiene, cómo está estructurado, cuál es la proyección, para qué se quiere mejorar, con qué medios, elementos, herramientas y procesos se quiere llegar, cómo hacerlo y con quiénes se cuenta en la organización escolar para evidenciar resultados favorables a los objetivos, metas y acciones planteadas al mejoramiento o potencialización de procesos y procedimientos, llevados a cabo bajo el direccionamiento de un sistema de gestión de calidad. Este sistema conlleva a reflejar resultados de impacto institucional que son reflejo de la *calidad educativa*.

La función clave de la evaluación es mantener la mejora del sistema educativo, organizándose por procesos y gestionando las intervenciones desde sus instancias

macro, meso y micro. Como sosteníamos arriba, la instancia macro corresponde a las directrices nacionales donde se dan las prescripciones normativas; las instancias meso y micro son dimensiones operativas, siendo meso la que corresponde a las instituciones educativas, donde se concreta el diseño curricular, y micro la actividad áulica donde interactúa el docente y el estudiante. En este sentido, la evaluación como proceso inherente a la educación debe dejar su papel burocrático e implantarse en la cotidianidad escolar para una búsqueda más efectiva de la calidad que trascienda el espacio y tiempo del aula, con impacto en las actuales y futuras generaciones sobre la construcción de su desarrollo. A su vez, esto posibilita un nuevo enfoque que se visibiliza en los procesos de transformación de las instituciones educativas; para ello se establece un puente entre lo pedagógico y lo administrativo a través de los sistemas de gestión de calidad, que exigen nuevos mecanismos de control y compromiso de la comunidad educativa.

### Proyección de la investigación

La información recolectada en esta investigación consolida aportes de investigadores relativos al dominio y metodología en el trabajo científico, que incluyen la organización, disciplina, responsabilidad, dedicación, laboriosidad, capacidad de análisis, interpretación y explicación de hechos, juicios y resultados a cuestionamientos relacionados con este objeto de estudio. Los administrativos de la educación, en virtud de la dinamización de programas y proyectos que redundan en el mejoramiento de la calidad educativa, son los encargados de promover la transformación social, y los directivos docentes (Rector, Director Rural y Coordinador) quienes gerencian y administran procesos institucionales en los ámbitos directivos, académicos, administrativos y comunitarios, por medio de la planeación, dirección, ejecución, acompañamiento, seguimiento y cumplimiento a directrices administrativas e inter institucionales, a nivel de Secretarías y Ministerio de Educación.

A su vez, cabe resaltar las distintas tendencias en los sistemas de gestión de calidad, vistos muchas veces como procesos técnicos, administrativos y agotadores, y no como una herramienta de evaluación y proyección



de los resultados de los procesos educativos, enfocados a la mejora de la calidad educativa. En este sentido, es importante conceptualizar las temáticas que estructuran los procesos de calidad, desde los entes gubernamentales hasta los actores que conforman la comunidad educativa, teniendo así claridad en la perspectiva direccional educativa y evitar subjetividad en la interpretación, que puede conducir a la distorsión de las metas, procesos y proyectos institucionales.

Por consiguiente, los resultados de la investigación se evidencian dentro de un informe denominado “Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas” y un artículo titulado “Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano”, como estrategia de comunicación y divulgación de los hallazgos metodológicos y teóricos.

Paralelamente y para dar continuidad a la importancia de la calidad educativa, es conveniente resaltar la contribución de los sistemas de gestión de la calidad como herramienta de evaluación en el acompañamiento y seguimiento de las áreas de gestión escolar, indagando en los beneficios que estos presentan a la labor educativa en el aula.

## Referencias

- Bartolome, A., Blanco, O., Hernández, R., & Murguey, V. (2006). *La evaluación institucional en la ULA-Táchira: propuesta para su ejecución*. Universidad de Los Andes (ULA). (15)104-111
- Blanco, C. (2007). Calidad en la educación: Una visión desde la Educación Inicial. *Revista de investigación* (62) 125-148.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(2e) ,84-101.
- Botero, C. A. (2012). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Politécnica* 1(5)1-11.
- Bürgi, J., & Rojas, M. P. (2011). El concepto de calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile (2000-2008). *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(3) 72-93.
- Camisón Zornoza, C., Boronat Navarro, M., Villar López, A. & Puig Denia, A. (2008). Sistemas de gestión de la calidad y desempeño: importancia de las prácticas de gestión del conocimiento y de I+D. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa* 18 (1) 123-134.
- Casanova, M. (2005) Supervisión, evaluación y calidad educativa 2005. Avances en supervisión educativa *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (1).1-8.
- Casanova, M. (2012). *El diseño curricular como factor de calidad educativa*. 10 (4) 6-20.
- Díaz, J. A. (2013). *Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación*. *Tendencias pedagógicas*, (21), 177-194.
- Ferreira, H. A., & Eberle, M. J. (2008). *La Evaluación: una estrategia para re-pensar las prácticas institucionales*. *Magistro* 2(4) 13-24.
- Hoyos, C. (2010). *Un modelo para la investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín, Señal Editora. 1-67.
- López, P. (2006). *La gestión como factor de calidad educativa: hacia un modelo causal*. *Foro Educativo*, 10, 107-132.
- López, P. (2010). *Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1) 147-158.
- Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. 30-47.
- Martínez F. (2014). Alternativas para evaluar la calidad social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación* (64/2). 1-14.
- Menin, O. (2013). *¿Qué es una educación de calidad?* 12(1) 24-27
- Miranda, J. F, Miranda, J.B. (2008). *Aspectos básicos de la calidad y de la gestión por procesos*. *Lurralde: Investigación y espacio* (31) 277-289.
- Orozco, J.C., Olaya, A., & Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de educación*. (51), 161-181.
- Ospina, H., & Murcia, M, T. (2012). Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis y maestrías de doctorado en el periodo 2000-2010. 1-360.





- Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 10 (1), 1-28.
- Rodríguez, J.M., & Fernández, M.J. (2013). Validación de un instrumento de medida para evaluar el impacto de los sistemas de gestión de la calidad en centros educativos. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013. 1621-1629.
- SECRETARIA CENTRAL ISO. (2005). Norma Internacional ISO 9000. Sistemas de gestión de la calidad - Fundamentos y Vocabulario. Ginebra, Suiza: ATR.
- Salas, I. A. (2013). *La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México*. *Calidad en la educación*, (38), 305-333.
- Yzaguirre, L. (2005). Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México. *Revista Iberoamericana de Educación* 3(1) ,421-431.
- Yzaguirre, L. (2007). Educación y calidad ¿Por qué utilizar la guía IWA 2? *Revista iberoamericana de educación* 42(2).1-13

## Notas

### (Endnotes)

- 1 Artículo de revisión, desarrollado en el marco de “La investigación documental sobre la Calidad Educativa en Instituciones Educativas”. Trabajo presentado para optar al título de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomas, bajo la asesoría del docente José Luis Jiménez Hurtado. Para citar. Bernal Suárez, D., Martínez Pineda, M. L., Parra Pineda, A. Y. Jiménez – Hurtado, J. L. (2015) Investigación Documental sobre Calidad de la Educación en Instituciones Educativas en el contexto Iberoamericano. *Revista Entramados. Educación y Sociedad* 2 (1), 1-32.
- 2 Magistra en Educación Universidad Santo Tomas. Especialista en Educación Ambiental. Esp. en Edumática. Especialista en Gerencia de Proyectos. Licenciada en Pedagogía Reeducativa. Directivo Docente de la Secretaría de Educación de Cundinamarca. IED. Técnico Comercial Ana Francisca Lara. Contacto: durleybesua@yahoo.com.ar
- 3 Magistra en Educación Universidad Santo Tomas. Especialista en Lúdica y Recreación. Especialista en Gerencia de Proyectos. Licenciada en Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Docente de la Secretaría de Educación de Cundinamarca. IED. Técnico Comercial Ana Francisca. Contacto: marymarpi716@gmail.com
- 4 Magistra en Educación Universidad Santo Tomas. Especialista en Lúdica y Recreación. Especialista en Gerencia de Proyectos. Licenciada en Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Docente de la Secretaría de Educación de Cundinamarca. IERD. Limoncitos. Contacto: omaidosen2001@yahoo.com
- 5 Asesor de Investigación. Magister en Filosofía Universidad Santo Tomás. Licenciado en Educación con énfasis en Estudios Religiosos y Licenciado en Filosofía y Letras Universidad de La Salle. Docente del Departamento de Formación Lasallista de la Universidad De La Salle. Coordinador de Investigación de la Facultad de Postgrados y Formación Continuada de la Universidad La Gran Colombia. Contacto: jluisjimenezh@gmail.com
- 6 Conceptualización en la fase interpretativa por núcleo temático, p.31.
- 7 Matriz de Frecuencia de Palabras, Matriz por categorías y Matriz Subcategorial, todas ellas, teniendo en cuenta la información contenida en Título, Resumen y Palabras Clave.
- 8 (Araya, 2007; Blanco, 2007; Bondarenko, 2005;; Braslavsky, 2006; Burgi & Peralta, 2011; Cantón & Arias, 2008; Cantón & Vásquez, 2010; Casanova, 2012; Cerda & Opazo, 2011; Hernández & Gutiérrez, 2012; Loera, 2006; López, 2010; Menin, 2013; Miranda & Miranda, 2011; Molina & Villena, 2010; Monarca, 2012; Moya, 2004; Orozco, Olaya & Villate, 2009; Pérez, 2005; Pérez, 2007; Rodríguez, 2010; Rodríguez, Flet, Pedraja & Rodríguez, 2012; Silva, 2013; Solano, 2013;; Zamora, 2011)
- 9 (Ahumada, Botero, 2009; Alfaro, 2009; Carballo, Congosto & Fernández, 2013; Cayulef, 2007; Díaz, 2013; Fernández, Carballo y Congosto, 2013; Ferrer & Pelekais, 2004; González, 2004; López, 2006; López, 2010; López & Valenzuela, 2011; Rodríguez & Díaz, 2013; Salas, 2013; Sisto, Valenzuela, Ramírez & Lagos & Martinetti, 2007; Yzaguirre, 2007).
- 10 (Arreola, 2013; Casanova, 2005; Cepeda & Caicedo, 2007; Ferreyra & Eberle, 2008; Galvez, 2005; Martínez, 2014; Murillo, 2003; Santamaría, 2013; Tello & Pinto, 2014; Yzaguirre, 2005).
- 11 (Burgi & Peralta, 2011; Díaz, 2013; Miranda & Miranda, 2011; Martínez, 2014; Rodríguez, 2010; Yzaguirre, 2007; Zamora, 2011)
- 12 (Araya, 2007; Bondarenko, 2005; Canton & Arias, 2008; Cantón & Vásquez, 2010; Cayulef, 2007; Cerda & Opazo, 2011; Hernández & Gutiérrez, 2012; Molina & Villena, 2010; Salas, 2013; Solano, 2013; Torres, Vásquez, Luna, 2011)
- 13 (Yzaguirre, 2005; Valenzuela, Ramírez & Alfaro, 2009; Arreola, 2013; Cerda & Opazo, 2011; Menin, 2013; Pérez, 2005; Botero, 2009)
- 14 (Botero, 2009; Carballo, Congosto & Fernández, 2013; Fernández, Carballo y Congosto, 2013; Molina & Villena, 2010; Moya,



2004; Rodríguez, Fleet, Pedraja & Rodríguez, 2012; Salas, 2013; Tello & Pinto, 2014).

15 (Ahumada, Sisto, López & Valenzuela, 2011; Arreola, 2013; Carballo, Congosto & Fernández, 2013; Díaz, 2013; Miranda & Miranda, 2011; Rodríguez & Díaz, 2013)

16 (Díaz, 2013; Ferreyra & Eberle, 2008; Sánchez, 2013 Yzaguirre, 2005)

17 (Casanova, 2012; Ferreyra & Eberle, 2008; González, 2004; López, 2010; Molina & Villena, 2010; Murillo, 2003; Solano, 2013; Valenzuela, Ramírez & Alfaro, 2009)

18 (Arreola, 2013; Casanova, 2005; Díaz, 2013; Ferreyra & Eberle, 2008; Gálvez, 2005; González, 2004; Martínez, 2014; Monarca, 2012; Tello & Lourdes, 2014; Torres, Vásquez & Luna, 2011)

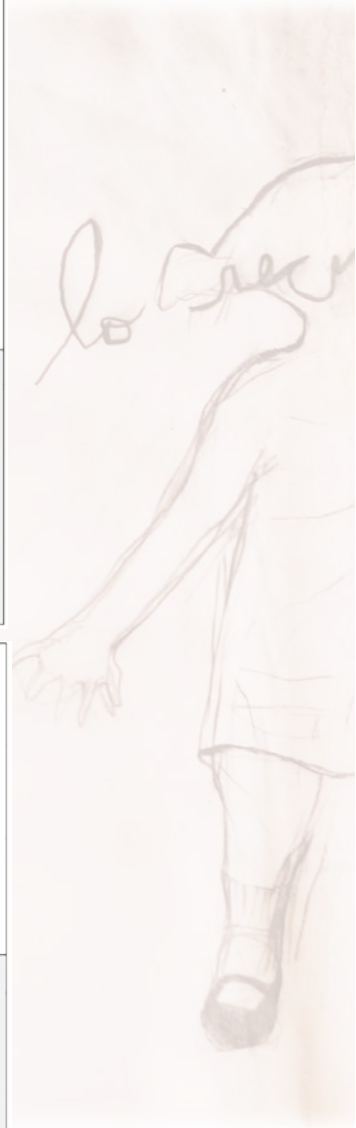
## Tabla

Tabla 1. Algunas Normas, Modelos y Guías de Sistemas de Gestión de Calidad

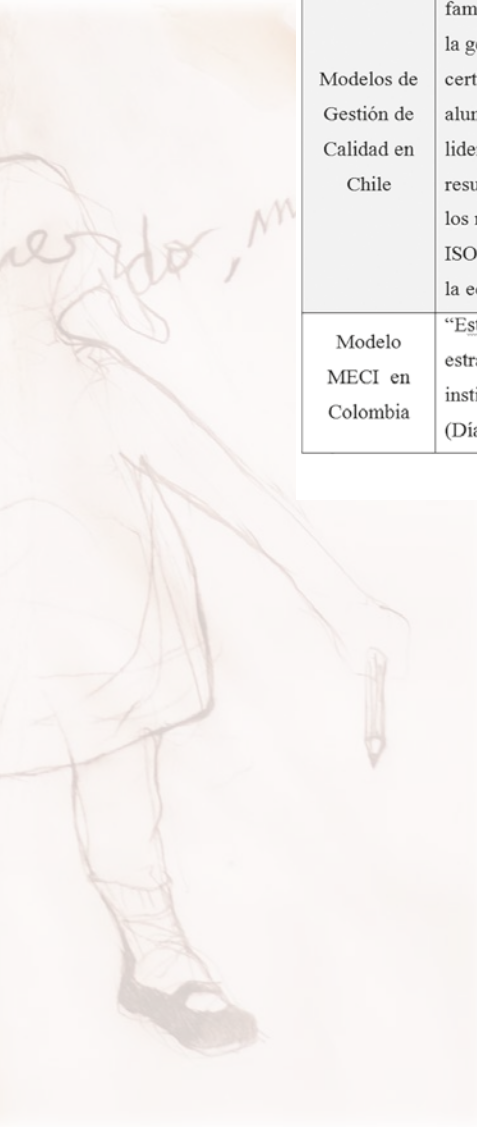
NORMAS - MODELOS	REFERENCIAS
El modelo del premio Deming	Modelo sistémico que parte de la identificación del problema a evaluar y sus características, con el objeto de elaborar un plan de mejora. A partir de esta elaboración se ejecuta el plan, que incluye el cambio que se desea provocar recogiendo datos, analizando y comprobando los resultados obtenidos. Si se verifica que este cambio ha producido las mejoras deseadas se adopta, en caso contrario, se comenzaría el ciclo modificando lo que se estime oportuno. (González, 2004, p. 160)
El modelo del Premio Baldrige	El modelo es impulsado por el liderazgo del equipo directivo, valorando diferentes aspectos de la organización (sistema) así como los resultados obtenidos (medida del progreso) con el fin último de satisfacer al cliente (meta)... Este premio se centra en la mejora de la gestión para la calidad en el que la valoración de la «satisfacción del cliente» es un elemento decisivo para el éxito de la organización. (González, 2004, p. 161)



<p>Norma ISO 9000</p>	<p>Son un conjunto de normas que según su definición constituyen un modelo para el aseguramiento de la calidad en el diseño, el desarrollo, producción, la instalación y el servicio. Son sistemas de gestión de la calidad el ISO 9000:2000 y el sistema ISO 9001. (Díaz, 2013, p.186).</p> <p>Por ser un modelo eminentemente del ámbito empresarial, habla de clientes y no de alumnado o docentes, pero haciendo la analogía, el primero sería parte de los clientes externos y los docentes, tanto como el resto del personal, serán considerados clientes internos. Todas las demás áreas están definidas expresamente, salvo la que dice relación con el ambiente o entorno. (Lagos &amp; Martinetti, 2007, p.160).</p> <p>“La implementación de los principios recogidos en estas normas beneficiara, no solo a la propia organización sino a cuantos se relacionen con ella: alumnado, profesorado, personal de administración, gestores, administración y, en suma, a la sociedad” (González, 2004, p. 163).</p>
<p>Norma ISO 9001:2000</p>	<p>“La norma ISO 9001:2000 es una herramienta, un medio que evidencia de manera sistemática y metódica las áreas de oportunidad que las organizaciones educativas tienen en torno al desempeño de sus procesos” (Yzaguirre, 2005, p.430).</p> <p>Muchas organizaciones educativas han adoptado la norma ISO 9001:2000 para dar una dirección a su organización, instrumento bastante útil, que aunque su aplicación y desarrollo no garantiza en sí la calidad de la educación, sí ayuda a direccionar las actividades y procesos encaminados hacia ésta. (Yzaguirre, 2007, p. 11)</p>
<p>Modelo Europeo EFQM</p>	<p>“Facilita un diagnóstico sistemático de todas las áreas de la organización y suministra reglas de análisis ampliamente validadas por la experiencia” (López, 2010, p.784).</p> <p>Herramienta practica para ayudar a las organizaciones nacidas dentro y fuera de Europa a implantar el sistema de gestión de calidad total... El modelo aporta una estructura sistémica para una gestión de calidad que permita a la organización aprender mediante la comparación consigo misma y le ayude en la planificación, en la definición de las estrategias, en el seguimiento de los programas conseguidos y en la corrección de los errores y de las deficiencias. (González, 2004, p. 164)</p>
<p>Modelo Iberoamerica no de Excelencia en la Gestión (Fundibeq)</p>	<p>“Trata de aplicar criterios señalados sobre la base de un procesos de autoevaluación guiado por los siguientes principios... enfoque, desarrollo, evaluación y revisión, resultados y alcance...” (González, 2004, p. 166).</p>
<p>Guía de Uso en México IWA2</p>	<p>“La IWA2 en el sector educativo permite que los resultados están sujetos a mejora continua, facilita interrelación académica entre los niveles y grados” (Yzaguirre, 2007, p. 12). “El IWA 2 en Español, entró en vigencia el 27/7/2004” (Yzaguirre, 2005, p.430).</p>



<p>Modelos de Gestión de Calidad en Chile</p>	<p>Modelo de la Fundación Chile, con intervención en el alumnado, sus familias y la comunidad en general; el liderazgo directivo; la planificación, la gestión de procesos y la gestión de resultados. Culmina con el proceso de certificación...Modelo SAGCE – Chile Calidad, con injerencia en el alumnado, entendido como convivencia escolar y apoyo a los estudiantes; liderazgo (planeación), procesos pedagógicos, recursos (personal) y resultados (relación con el entorno)...Modelo CIGA, se considera uno de los más completos por ser propio del sistema educacional chileno...Modelo ISO 9000-2001: de reconocimiento internacional y flexible para adaptarse a la educación. (Lagos &amp; Martinetti, 2007, p.159)</p>
<p>Modelo MECI en Colombia</p>	<p>“<u>Estructura</u> de operación por procesos soportados en el control de la estrategia, la gestión y la evaluación orientándose al logro de los objetivos institucionales y, por ende, a los objetivos planificados del orden nacional” (Díaz, 2013, p187).</p>



# Una Aproximación Foucaultiana A Un Proceso De Autoevaluación Y Autocalificación Del Alumnado

## A Foucaultian Approach To A Student Self-Assessment And Self-Grading Process

Sebastian Trueba<sup>1</sup>

### Resumen

En el presente artículo se analiza una propuesta de autoevaluación y autocalificación del alumnado en el profesorado de Educación Física del ISFD N°81 de la ciudad de Miramar, Argentina, que pretende rupturizar con los esquemas disciplinarios escolares y fomentar los valores democráticos, la autonomía y el compromiso del alumnado con su propio proceso formativo. Dicho análisis será atravesado por una obra fundamental de Michel Foucault: *Vigilar y castigar. El origen de la prisión*, especialmente por el capítulo 6: "Los medios del buen encauzamiento". Así, Foucault servirá de guía para intentar comprender lo que sucede en esta propuesta pedagógica particular.

**Palabras clave:** Disciplina; Examen; Autoevaluación; Autocalificación; Docentes en formación.

### Abstract

The following article analyses a proposal for student's self-evaluation and self-grading in the Physical Education Teaching Training Course in ISFD N° 81 in the city of Miramar, Argentina. Such teaching practice aims at unsettling school disciplinary codes and fostering democratic values, autonomy and students' commitment to their own learning process. This analysis will be based on Michel Foucault's major work *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*, mainly Chapter six: 'The Means of Correct Training'. Foucault's work will serve as guiding principle to try to understand this particular pedagogical proposal.

**Keywords:** Discipline; Examination; Self-assessment; Self-grading; Teacher education.

Fecha de recepción: 15/05/15

Fecha de evaluación: 21/06/15

Fecha de aceptación: 17/07/15

Para citar este artículo:

Trueba, S. (2015). Una Aproximación Foucaultiana A Un Proceso De Autoevaluación Y Autocalificación Del Alumnado. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 125- 131.

### Genealogía del trabajo (breve reseña en primera persona)

Durante los años 2013 y 2014 llevé adelante la investigación correspondiente al Trabajo Profesional<sup>2</sup> de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. En ella analicé lo sucedido con dos cohortes de alumnos del último año del profesorado en Educación Física en relación a la construcción de sus valores democráticos a partir de una experiencia de autoevaluación. Al finalizar el trabajo mi tutora me hizo notar lo valioso que podría resultar el aporte de las ideas de Michel Foucault a tal indagación, por lo que- a pesar de haber terminado dicho trabajo- decidí encarar el presente análisis con el fin de complementar lo desarrollado. De hecho, en el artículo analizo la investigación realizada a partir de esta obra particular del pensador francés, debido a la pertinencia que posee la misma en relación a lo investigado y la potencia de sus ideas.



## Introducción

Desde el año 2007 y hasta el 2014 se dictó la carrera Profesorado en Educación Física en el Instituto Superior de Formación Docente N°81 de la ciudad de Miramar. En su Plan de Estudios, aparece en el cuarto y último año de la carrera la materia “Dimensión ético-política de la praxis docente”, la cual se caracteriza en el Diseño Curricular de la siguiente manera:

La incorporación de esta materia tiene por objeto reflexionar, en base a referencias teóricas, la práctica docente, desnaturalizando el carácter neutral del que frecuentemente está imbuida. En este sentido, se propone la noción de praxis entendida como una articulación de acción y reflexión, por un lado, y como un tipo de práctica en la que su sujeto (en este caso, el docente) elige y decide trabajar con un horizonte transformador.

Los conceptos que se presentan no deben considerarse aisladamente sino que tienen que propiciar la problematización y la construcción colectiva de la praxis docente (...) resaltando el carácter transformador, crítico y activo de la docencia. (DCJPBA, 2009, p. 76)

Algunos de los contenidos que se proponen desde dicho documento para llevar adelante esta materia son los siguientes:

- Discursos filosóficos sobre el obrar humano. Moral, ética filosófica y ética normativa.
- Eticidad de la praxis docente.
- Concepciones y debates sobre los valores éticos. Fundamentos de los valores y disvalores vigentes en el contexto y en las prácticas educativas.
- Las normas, las costumbres y la deontología en la configuración de la práctica docente.
- Reproducción, desescolarización y alternativas pedagógicas.
- Dimensión política de la docencia. Conformismo, resistencia y transformación. (DCJPBA, 2009, p.76)

Como puede inferirse a partir de lo anterior, se trata de una materia que por sus características presenta una oportunidad única para explorar la autoevaluación y

la autocalificación del alumnado, debido a que a partir de dichas estrategias pueden aflorar gran cantidad de aspectos profundos de la dimensión ético-política de la praxis docente. (Fernández-Balboa, 2003, 2005; Fraile Aranda, 2010; Trueba, 2010; 2012)

Sobre la base de estas prescripciones curriculares, construimos una propuesta didáctica centrada en el proceso de autoevaluación y autocalificación del alumnado. Tal propuesta preveía, al comenzar el año, un intenso debate acerca de cuestiones vinculadas a las injusticias, al autoritarismo y a los abusos de poder durante la escolarización. Esta discusión suele conducir a la conclusión de que sería más justo que cada alumno tuviera la oportunidad de participar activamente en su propio proceso educativo y, por lo tanto, también en su evaluación. En ese momento se les presenta a los estudiantes la invitación para que cada uno de ellos construya su propio Contrato Pedagógico Personal (CPP) en el que exprese lo que desea aprender y sentir durante su proceso de aprendizaje. Asimismo, los estudiantes reflexionan y se pronuncian acerca de cuestiones tales como ¿cómo planean construir dichos aprendizajes? ¿Qué se comprometen a hacer? Y, por último ¿Qué criterios de evaluación escogen para calificarse al finalizar en la materia? Por supuesto, no se trata de un proceso sencillo y requiere de la escritura y reescritura de numerosos borradores hasta que finalmente, en el momento en que el estudiante está convencido de que el CPP que construyó es la expresión más fiel, justa y digna de sus principios pedagógicos, se hacen dos copias; una se la queda el alumno y otra la guarda el profesor. A lo largo del año se puede modificar lo propuesto; sin embargo, en líneas generales eso no sucede.

En la última clase del año cada estudiante realiza una presentación en la que expone cómo se calificará y justifica dicha nota final. Esta instancia se desarrolla delante de todos los compañeros y cualquiera puede realizar las consultas o los comentarios que considere pertinentes. Esa calificación se respeta y es la que queda como nota final de la materia.<sup>3</sup>

A propósito de esta estrategia de enseñanza destacaremos en el próximo apartado algunos tópicos foucaultianos que nos servirán de insumo para retomar más tarde el análisis de la experiencia.



## Aproximación a los medios del buen encauzamiento

*La disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objeto y como instrumento de su ejercicio. (Foucault, 2008, p. 199)*

Michel Foucault analiza la microfísica del poder y detalla algunos de los instrumentos utilizados para disciplinar a los individuos y a la sociedad. En el capítulo 6 de la obra *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, titulado: “Los medios del buen encauzamiento” describe dichos instrumentos.

El éxito del poder disciplinario se debe en efecto al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es propio: el examen. (Foucault, 2008, p.199)

Está claro que esta obra no fue pensada como un estudio de la actualidad escolar; sin embargo, sus ideas atraviesan la realidad áulica con una potencia pasmosa. En las siguientes líneas se intentarán plasmar conceptos foucaultianos que impactan directamente en la propuesta de evaluación y calificación que se analiza en el presente trabajo.

### Vigilancia jerárquica

*El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona mediante el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, a cambio, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre los que se aplican. (Foucault, 2008, p. 200)*

Evidentemente, toda práctica de evaluación implica una relación de poder en la que el docente con su posición imparte disciplina a su alumnado. Esto no quiere decir que el docente posea malas intenciones, sino que, simplemente, al ser quien desarrolla y determina los criterios de evaluación (qué, cuándo, dónde, cómo y a quién evaluar) así como quien posee la potestad de realizar modificaciones a lo anterior en virtud de sus observacio-

nes, el profesor queda imbuido del poder disciplinador. Quien no acepta las condiciones así impuestas puede correr el riesgo de sufrir las consecuencias.

Un aparato disciplinador perfecto permitiría verlo todo permanentemente con una sola mirada. Un punto central sería a la vez fuente de luz que iluminara todo y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido (...). (Foucault, 2008, p. 202)

El maestro se constituye como ese punto central que ilumina y al cual todo converge. Él enseña lo que considera oportuno, de la manera que cree más apropiada y en los tiempos que él determina como correctos. Luego realiza una evaluación de lo que se supone que los alumnos aprendieron a partir de su enseñanza. Todas las decisiones pasan por una persona; por lo tanto, para el alumno lo que el maestro dice o hace se torna en la única referencia posible.

Sin embargo, todo lo que se enseña y todo lo que conlleva dicho proceso se concreta en la evaluación; allí se materializa el poder disciplinador de la escuela, especialmente en el examen- aquel momento en el que se determina lo que uno es y lo que uno hace (Santos Guerra, 2003). El docente entrega las hojas a los alumnos que se encuentran sentados en sus pupitres, separados y mirando al frente; el único que se desplaza entre los bancos es el profesor, quien lo hace para aclarar dudas de quien lo llame y vigilar que nadie ose copiarse; es decir, se resista a las normas de disciplina impuestas y desafíe a la autoridad con una actitud de rebeldía. El espacio social de la clase se constituye así en corporal, arquitectónico y económico.

### Sanción normalizadora

*En el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal. (Foucault, 2008, p. 208)*

La evaluación es uno de los principales dispositivos para disciplinar. Desde su ingreso en la escolarización, los alumnos son sometidos a evaluaciones constantes que los premian en el caso de “hacer lo correcto” y los castigan en caso de no hacer la tarea, el trabajo práctico, no haber estudiado para el examen, etc.



En el sistema escolar existen diferentes tipos de castigos; sin embargo, por el carácter de este trabajo, nos centraremos en la evaluación. Todo puede pasar durante el año, pero lo que define los procesos de enseñanza y de aprendizaje es la calificación final de la materia; esa es la penalización, mientras que aprobarla con alta calificación es el premio.

La falta del alumno es tanto un delito menor como una ineptitud para cumplir sus tareas. (...), y aquel que en el término de tres exámenes no ha podido pasar al grado superior debe ser colocado, bien en evidencia, en el "banco de los ignorantes". (Foucault, 2008, p. 209)

Actualmente, ese tipo de castigos no existe. Sin embargo, la asistencia de un grupo de estudiantes a los períodos de compensación o de exámenes de diciembre y febrero- mientras el resto de sus compañeros está de vacaciones- reedita la versión de lo propuesto por Foucault. Lo mismo puede decirse de quien no aprueba el año, y repite el curso, con la estigmatización que esto trae aparejado. Precisamente, la evaluación y la calificación que el docente ejecuta es la que determina qué tipo de premio o castigo le corresponderá al estudiante, y el examen es la herramienta perfecta para llevar a cabo dicho cometido.

La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza y excluye. En una palabra *normaliza*. (Foucault, 2008, p.213)

## El examen

*El examen combina las técnicas de jerarquía y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona.* (Foucault, 2008, p. 215)

El examen constituye la instancia escolar más significativa para el alumnado porque, como se remarcó anteriormente, es el instrumento que finalmente deter-

mina todo. No importa ni lo aprendido, ni lo hecho en clase; solo vale la calificación. Desde la primera clase hasta la última, el sistema escolar se articula en función de sortear exitosamente el examen, que es la única medida de verdad válida e irrefutable.

Claro está que esta posición no es la única que existe dentro del campo didáctico y pedagógico, pero representa fielmente lo que Edith Litwin (1998, 2008) denominó la Agenda Clásica de la Didáctica: perspectiva de la enseñanza centrada en el currículum, el contenido, la metodología y la evaluación, en donde la enseñanza exitosa (Fernstermacher, 1989) se comprueba con la aprobación del examen. En este sentido la Nueva Agenda de la Didáctica no sólo reconoce las variables anteriores, sino también cuestiones culturales, económicas, sociales, políticas, afectivas, etc. Igualmente debemos reconocer que el sistema educativo se halla aún atravesado por la agenda tradicional y por todo lo que Foucault analiza en su trabajo.

(...) la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su extensión la operación de enseñanza. Ésta consistirá cada vez menos en esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más en una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar. (Foucault, 2008, p. 217)

En este marco, el análisis de las experiencias de autoevaluación y autocalificación del alumnado en una materia del último año del Profesorado en Educación Física ¿constituye una ruptura total y absoluta con el modelo propuesto por la escuela? ¿O por el contrario se reproduce la matriz con una presentación diferente y más progresista solo en apariencia?

## Discusión en torno a la autoevaluación y autocalificación del alumnado

Aparentemente, estos dispositivos disciplinarios contruidos a partir de la intervención del docente, y más específicamente, de su capacidad y autoridad para evaluar y calificar; afectan tanto al alumnado como al profesorado y riegan sus efectos en la sociedad toda.





Cualquier intento de deconstruir dichos dispositivos disciplinarios supondría un acercamiento hacia una autonomía crítica y despojada de ataduras y convencionalismos impuestos por el poder.

Es más, y a título personal, debo expresar que hasta hace muy poco tiempo consideraba mi propuesta de autoevaluación como una estrategia extraordinariamente potente en este sentido, y a partir del análisis de mi Trabajo Profesional comencé a poner en duda dicha postura. La lectura de *Vigilar y castigar. El origen de la prisión* se constituyó en la gota que rebalsó el vaso y comprendí que algunos aspectos de la propuesta no favorecen la ruptura expresada en el párrafo anterior. Un aspecto que abona esta postura es el de la construcción, escritura y firma de los Contratos Pedagógicos Personales.

Suele decirse que el modelo de una sociedad que tuviera individuos por elementos constitutivos está tomado de las formas jurídicas abstractas del contrato y del cambio. La sociedad mercantil se habría representado como una asociación contractual de sujetos jurídicos aislados. (Foucault, 2008, p. 225)

En este sentido la firma de los CPP refuerza esta idea y, por si esto fuera poco, continúa naturalizando a la evaluación como una instancia decisiva tanto del proceso de enseñanza como del de aprendizaje.

Cierto es que como docentes en formación, los alumnos no pueden abstraerse de la realidad y tienen que saber que en su recorrido profesional deberán evaluar y calificar a sus futuros alumnos. Por lo tanto me pregunto: ¿hasta dónde tengo derecho, como formador de formadores, a intentar imponerles una ruptura con una tecnología que no puede desaparecer del sistema escolar? Lo cual me lleva a otra cuestión: ¿no es acaso mi deber como profesional de la enseñanza tensionar e intentar rupturizar estas matrices?

Cuando Foucault sostiene que “el examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder” (2008, p. 218) imponiéndoles visibilidad a aquellos a quien somete, interpreta que en lugar de marcar a sus sometidos, los mantiene en un estado de objetivación,

y “el examen equivale a la ceremonia de esta objetivación” (*Op. Cit.*, p. 218). En la experiencia analizada el examen continúa presente, e incluso, más potente y visible, cuestionando lo disruptivo de la propuesta.

A favor de la misma se pueden mencionar algunos atenuantes, como por ejemplo: la fuerza de estos instrumentos, la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen, radican en su invisibilidad, en pasar desapercibidos y actuar sin que se levanten las defensas del pensamiento crítico en los individuos. Al hacerlos visibles, al experimentarlos, al deconstruirlos para armar cada CPP, se los debilita y permite comenzar a comprender en qué medida nos han afectado a lo largo de nuestra formación (y de nuestra vida).

Para finalizar este apartado nos gustaría destacar otra idea más que se señala en la obra:

El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un “caso”: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder. El caso (...) es el individuo, en su individualidad misma, tal como se le puede describir, juzgar, medir y comparar con otros; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etc. (Foucault, 2008, p. 222)

Claramente, el hecho de construir un contrato pedagógico único y exclusivo con cada alumno refuerza la idea del caso individual; y que los haya analizado en la investigación del Trabajo Profesional es el ejemplo más claro de su utilización como casos de estudio. Distinto podría haber sido que se hubiera construido un contrato pedagógico único para todo el grupo en donde las cuestiones personales se verían minimizadas.

Ahora bien, observando la cuestión desde otra perspectiva, se puede señalar que esta individualización se da en un contexto grupal que permite la asistencia de terceros para favorecer el pensamiento crítico acerca de los criterios expresados por cada docente en formación. En nuestra experiencia, cada contrato puede tratarse abiertamente en clase y tanto el profesor como



los compañeros pueden opinar y realizar cuestionamientos y sugerencias. De esta manera se propicia (no se puede asegurar, lamentablemente) la concientización de los efectos del poder intersticial que poseen la evaluación y la calificación como instrumentos disciplinadores.

### Conclusiones provisorias

La perspectiva expresada por Michel Foucault promueve el análisis minucioso de algunos aspectos que suelen permanecer ocultos en las profundidades del sentido común; y en el caso particular de la experiencia aquí analizada, revitalizaron los cuestionamientos ya planteados previamente.

Con respecto a la pregunta que atraviesa todo el trabajo acerca de si la propuesta de autoevaluación y autocalificación del alumnado a lo largo de toda una materia de su formación docente es una experiencia rupturizante y superadora- o se trata de una presentación diferente que reproduce más de lo mismo-, no es fácil ofrecer una respuesta tajante y taxativa. Sin embargo, entiendo provisoriamente que posee amplias capacidades para convertirse en una experiencia del primer tipo, especialmente, cuando el alumnado se compromete con la propuesta. Sin embargo, es necesario aclarar que debido a la complejidad que ofrece todo proceso educativo, no puede tomarse más que como una herramienta o estrategia más para luchar contra el sentido común en la escuela, que es quizás, el principal producto de dicha institución.

En un segundo plano, creo que a partir de este trabajo también la construcción de los CPP puede convertirse en una excelente puerta de entrada a la obra de Michel Foucault, lo que les permitiría a los docentes en formación ampliar su mirada de la cuestión y tensionar la propia dimensión ético política de la praxis docente.

### Referencias

- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En M. Wittrock *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. Paidós.
- Fernández Balboa, J. M. (2003). La autoevaluación y la autocalificación como promotora de la democrática. En MORAL, C. *Materiales de formación del profesorado universitario – Guía III*. Granada: UCUA.
- Fernández Balboa, J.-M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J.M. (coord.), *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona, INDE.
- Fraile Aranda, A. (2010). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. En *Revista Ser Corporal* Nº 3. Grupo Editorial La Palestra. Argentina.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior* (Buenos Aires, Paidós)
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Bs. As. Paidós.
- Santos Guerra, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. En *Revista Enfoques Educativos* volumen Nº5 (1). Universidad de Chile.
- Trueba, S. (2010). Relato de una experiencia de autoevaluación y autocalificación del alumnado en la educación superior. En *Revista Ser Corporal* Nº4. Grupo Editorial La Palestra. Argentina.
- Trueba, S. (2012). Autoevaluación del alumnado en el profesorado en Educación Física. Comparación con otras experiencias publicadas. En *Revista Praxis Educativa*, Vol XV, Nº15. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.

### Fuentes:

Dirección General de Cultura y Educación. Consejo General de Cultura y Educación. *Diseño Curricular para la Educación Superior - Educación Física*, 2009.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. El origen de la prisión*. Bs. As. Siglo XXI.



## Notas

### (Endnotes)

1 Profesor de Educación Física (ISFD N°84), Licenciado en Educación Física (UNL), Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP), doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), docente de Didáctica Gral, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y miembro del (GIEEC) Grupo de investigación en Educación y Estudios Culturales de la misma facultad. También se desempeña en como docente en los niveles primario y secundario de la ciudad de Mar del Plata. [sebastiantrueba@gmail.com](mailto:sebastiantrueba@gmail.com)

2 Enseñanza crítica de los valores democráticos a partir de la construcción de un contrato pedagógico personal en la materia “Dimensión ético-política de la praxis docente” en el 4º año del profesorado en Educación Física del ISFD N°81, Dirigido por la Especialista María Marta Yedaide y defendido el 12 de marzo de 2015.

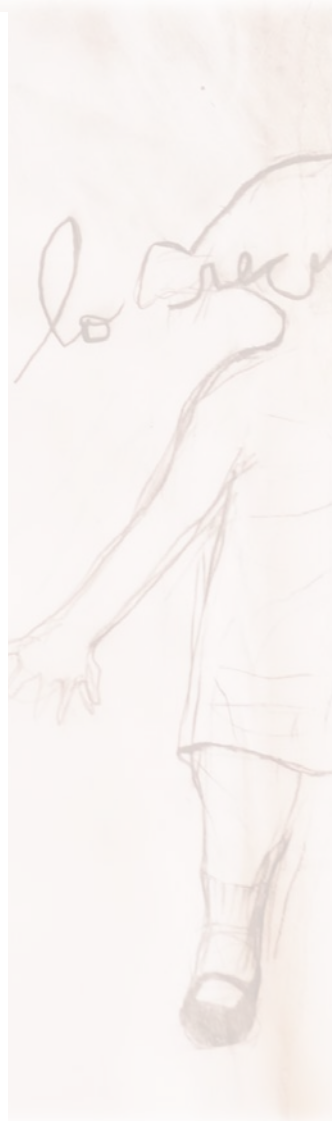
3 Para ampliar sobre estas experiencias consultar Trueba, S. (2012): Autoevaluación del alumnado en el profesorado en Educación Física. Comparación con otras experiencias publicadas Revista Praxis Educativa, Vol XV, N°15. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Y Trueba, S. (2010). Relato de una experiencia de autoevaluación y autocalificación del alumnado en la educación superior Revista Ser Corporal N°4. Grupo Editorial La Palestra. Argentina.





Obra de : Ana Inés Ferrarese

RESEÑAS DE OBRAS Y EVENTOS



Obra de : Ana Inés Ferrarese



# Crítica De Las Frases Hechas, Las Medias Verdades Y Las Soluciones Mágicas” De Alejandro Grimson Y Emilio Tenti Fanfani. Siglo XXI. 2014.

Pablo G. Coronel<sup>†</sup>

El claro y ameno trabajo retoma la línea iniciada por Grimson en el libro *Mitomanías argentinas. Cómo hablamos de nosotros mismos*. En esta oportunidad, con el aporte de Tenti Fanfani, el objetivo es poder desentrañar la “mitomanía” que los argentinos tienen al momento de referirse a los temas educativos. El planteo central del trabajo pasa por visibilizar y discutir un conjunto de frases hechas, creencias, mitos, que habitan en el conjunto de la sociedad argentina en general, y en los actores educativos en particular.

En palabras de los autores “En un sentido socioantropológico, un mito es un relato compartido por un número significativo de personas que explica una dimensión del mundo. Puede ser el fundamento, por lo tanto, de una práctica determinada. A los mitos se los toma como reales no se los discute” (p.20). A partir de esta conceptualización del mito, al que no le niegan su utilidad, los autores hacen eje en lo que denominan *mitomanía*; es decir la tendencia a explicar fenómenos de gran complejidad mediante simplificaciones y generalizaciones de manera descontextualizada.

Esta mitomanía “trae aparejada la incapacidad de reflexionar y tomar distancia respecto de esas creencias que se convierten en verdades absolutas” (p. 22).

Un factor relevante que es rescatado por los autores radica en las experiencias personales, las cuales llevan a creer que todos, por haber pasado por la escuela, están autorizados a hablar de educación a partir de su experiencia personal; de ahí la tendencia a la generalización. Sobre este aspecto los autores aclaran “Los argentinos no somos iguales, aunque lo seamos formalmente ante la ley; nuestra sociedad presenta desigualdades y diferencias sociales, regionales, culturales. Las escuelas tampoco son iguales.” (p. 16).

El libro es una invitación, al público en general y a aquellos actores que tienen agencia sobre la cuestión educativa, a repensar y potenciar el debate educativo dejando de lado las mitomanías, con el fin de generar un diálogo fructífero en pos de una sociedad más democrática e igualitaria.

El trabajo se desarrolla en una introducción, diez capítulos y una *Agenda para el futuro: cierre y aperturas*. En la introducción los autores aclaran el concepto de mitomanía y plantean su objetivo fundamental, que es desnaturalizar y contextualizar las frases hechas que se han acuñado en torno a la cuestión educativa con el fin de “reponer la complejidad propia de un fenómeno que nos interpela cotidianamente y merece ser analizado en múltiples dimensiones” (p. 17).

Siguiendo esta premisa los capítulos ordenan y abordan los siguientes nucleamientos de frases hechas: 1) Mitos de la decadencia educativa; 2) Mitos sobre los alumnos; 3) Mitos sobre los docentes; 4) Mitos sobre lo que la escuela debe enseñar; 5) Mitos sobre la autoridad, el orden, la disciplina y la violencia escolar; 6) Mitos sobre la escuela pública y privada; 7) Mitos sobre la educación y la igualdad; 8) Mitos sobre las soluciones mágicas para la educación; 9) Mitos sobre el presupuesto y el federalismo; y, por último, 10) Mitos sobre las universidades. A lo largo de estos nucleamientos los autores intercalan mitos educativos que ponen el acento en aspectos negativos con otros que acentúan los aspectos positivos; en todos los casos el análisis es riguroso y logra un punto de equilibrio, tal como se propone al inicio. Se abordan tanto los discursos pedagógicos clásicos o *tradicionales*, como así también los contemporáneos o *progresistas*, y en ambos casos se intenta explicitar lo que los autores entienden como fortalezas o debilidades de cada uno.

En un lenguaje llano y directo y prescindiendo del recurso de las citas bibliográficas en su desarrollo, el texto apunta al público en general, al cual interpela “Este texto es una invitación a los docentes, estudiantes, padres, madres, políticos, dirigentes sociales, periodistas y funcionarios a potenciar el debate sobre qué educación tenemos y qué objetivos podemos y debemos fijarnos (...) para que la educación pueda fortalecer su



rol crucial en la construcción de una sociedad más democrática e igualitaria” (p. 23).

En el último capítulo *Agenda para el futuro: cierre y aperturas*, los autores dejan el discurso analítico neutro para posicionarse en lo que ellos denominan un reformismo progresista. En el punto uno, de los diez que componen la *Agenda*, se describe el panorama político discursivo latinoamericano respecto a la educación, en el cual se encuentran los conservadores, los reformistas neoliberales y los reformistas progresistas. Los conservadores o reaccionarios plantearían una vuelta al pasado, lo cual resulta utópico e imposible; de esta corriente los autores no realizan un mayor desarrollo. De los reformistas neoliberales, van a sostener que “el neoliberalismo no es el problema, sino una solución equivocada a los problemas reales de la educación nacional.” (p. 247). A este reformismo le reconocen vocación de poder, lo cual los lleva a articular propuestas de transformación radicales, aunque su error radica en mercantilizar la educación y generar propuestas uniformes para realidades tan diversas como Singapur, Suecia o Chile. Por otro lado “los reformistas progresistas tenemos varios defectos” (p. 247), entre ellos una especie de inhibición a la hora de plantear propuestas concretas con las cuales aplicar los principios que se sostienen. Aunque no contar con propuestas “llave en mano” también puede considerarse una virtud, ya que esto permite abordar un trabajo que tenga en cuenta la historia y las tradiciones de cada contexto nacional, así como sus particularidades. Desde esta óptica el texto invita a pensar en una agenda que tenga en cuenta: las formas de enriquecer las instituciones y a sus agentes; rediseñar las instituciones educativas; enriquecer y diversificar las profesiones relacionadas con la educación escolar; repensar las condiciones de trabajo de los profesionales de la educación y, por último, poner a discusión el rol objetivamente político que tiene la cuestión escolar en las sociedades actuales.

Para citar esta reseña:  
 Coronel, P.G. (2015). *Crítica De Las Frases Hechas, Las Medias Verdades Y Las Soluciones Mágicas” De Alejandro Grimson Y Emilio Tenti Fanfani. Siglo XXI. 2014. En Revista Entramados- Educación y Sociedad, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 135- 136.*

## Notas

### (Endnotes)

1 Pablo Guillermo Coronel es Profesor en Historia por la UNMDP, actualmente se encuentra cursando estudios de doctorado en la UNR. Es docente de la asignatura Planeamiento y Gestión Institucional de la Facultad de Humanidades de la UNMDP y Secretario de Extensión de dicha Facultad.





# La Educación Como Empresa Moral. Reflexiones En Torno A La Esencia Y A La Existencia De La Educación. Jackson, W. Philip. “¿Qué Es La Educación?” Paidós. Buenos Aires. 2015

Jonathan Aguirre<sup>1</sup>

“¿Qué queda por aprender de la educación que no sepamos ya?”. Con esa pregunta sencilla y directa, Jackson nos hace reflexionar desde el inicio de esta obra, invitándonos a repensar y reconceptualizar la educación. El autor ubica a la educación como categoría de análisis desde el inicio de su trabajo y desde allí comienza a reflexionar sobre la esencia del concepto.

Jackson nos conduce, apelando a la pedagogía, a la filosofía e incluso a la poesía, a pensar de un modo diferente la educación, entendiéndola como una actividad cultural generadora de verdad y como búsqueda personal de cada individuo. A lo largo de la obra, el autor invita al lector a repensar la educación desde lo concreto y particular hasta lo abstracto y universal, y desde allí reflexionar en torno al objetivo esencial de la educación.

Tenemos que aprender no solo a mejorar las prácticas actuales, sino además a pensar de un modo diferente acerca de la educación. De cuando en cuando, tenemos que abordarla con nuevos ojos, desde un nuevo ángulo. Esto exige reexaminar muchas de nuestras viejas maneras de pensar, poner en tela de juicio cuestiones que tal vez durante mucho tiempo no nos preocupamos por considerar. En suma, necesitamos repensar la educación desde cero. (Jackson; 2015: 20)

El libro *¿Qué es la educación?* se organiza en siete capítulos. En todos ellos, el autor intenta ir reflexionando y respondiendo la pregunta originaria hasta alcanzar la respuesta definitiva, que no es más que su propia verdad acerca de lo que significa la educación. En último caso, argumenta Jackson, la intención de este libro es

que cada educador genere su propia verdad subjetiva de lo que realmente significa ese algo denominado *educación*.

En el primer capítulo, el autor, toma como punto de partida las palabras de John Dewey, ante un público de educadores en 1938, como cierre de una serie de conferencias patrocinadas por una sociedad educacional honoraria. Dewey invita a los educadores a repensar, “qué debe ser ese algo, sea lo que fuere, para merecer el nombre de educación” (p. 30). Tales palabras son usadas por Jackson para comenzar a reflexionar en torno a la pregunta de origen. Como primera respuesta, el autor sostiene que “la educación es un proceso facilitado socialmente de transmisión cultural” (p. 31), e inmediatamente advierte que tal definición no da cuenta ni de la cuestión moral que subyace en el proceso educativo, ni tampoco refleja en realidad qué es eso que llamamos educación. De allí que comienza a indagar en categorías filosóficas tales como los universales concretos y abstractos de Hegel, o la distinción entre verdades inmanentes y verdades contingentes. La finalidad de tal indagación es preguntarse por la naturaleza misma de la educación. Concluye el capítulo volviendo sobre las palabras de Dewey y aceptando que, a su criterio, el objetivo último de la educación es la “búsqueda de la verdad” y no la “búsqueda del conocimiento” (p. 35).

...me di cuenta que la educación, como empresa humana, está profundamente implicada en la búsqueda de diferentes tipos de verdades, hasta tal punto, en realidad, que la tarea de los docentes que tienen frente así un aula llena de vivaces estudiantes bien podría describirse como traficar la verdad... (Jackson; 2015: 35)

El segundo capítulo se titula justamente “Traficar la Verdad”. En él, Jackson describe y reflexiona en torno a las cinco verdades que se ponen en juego, o por lo menos se intentan poner en juego, en el aula y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tentativamente, el autor las ha llamado fáctica, sistemática, instrumental, moral y subjetiva. Las verdades fácticas hacen referencia al tipo de información suministrada en un instante y que puede verificarse fácilmente mediante sentidos; tal es el caso del *dato* concretamente. Las verdades sistemáticas se presentan con la forma de es-



estructuras complejas cuyos elementos se adhieren entre sí mediante miríadas de hilos de razonamiento lógico e inferencial. Un ejemplo de tales verdades son las materias o asignaturas que se dictan en las escuelas. Las verdades instrumentales son metodológicamente sólidas. Se refieren a cómo hacer las cosas, es decir, muestran la manera y destacan los pasos a seguir; se concentran en lo técnico. Las verdades morales son verdades referidas a cómo vivir la propia vida. Abarcan nuestra relación con nosotros mismos, con los demás seres humanos y con las otras criaturas vivas. En la empresa educativa, se da por sentado muchas veces que se cumplen tales verdades, ya que se enseñan desde edad temprana y son importantes para el bienestar de toda la comunidad. El último grupo de verdades se refiere a las subjetivas. Lo que las distingue, en una perspectiva educacional, es su carácter personalizado. Son lo que los individuos consideran que es verdad sobre sí mismos, sobre los demás y sobre el mundo en general. Son muy importantes para los educadores porque constituyen el resultado final de la educación. En definitiva el objetivo de todo docente es hacer que sus alumnos posean el conocimiento, que lo acepten como propio y que ese conocimiento llegue a ser subjetivamente verdadero para ellos. Jackson, concluye el capítulo sosteniendo que el fin último de la educación es justamente el “tráfico” de tales verdades y poder así llegar a que, tanto los estudiantes como los docentes, sean capaces de construir verdades subjetivamente significativas.

En el tercer capítulo de la obra, el autor reflexiona en torno a las condiciones previas de la educación. Se refiere a las condiciones que promueven el desarrollo del pensamiento y cómo ayuda la educación a establecerlas. Si bien los educadores somos conscientes de la necesidad de generar estrategias y ambientes propicios para el desarrollo del pensamiento, Jackson nos advierte que muchas veces las condiciones previas que apuntalan este proceso no se evidencian o pasan desapercibidas. O como dice el autor “son condiciones que escapan a nuestra atención” (p. 49). Las condiciones a las que se refiere Jackson son tres: *movimiento, fundamento y racionalidad*. El autor aclara permanentemente que su elección es solo un recorte de las tantas condiciones previas existentes en la educación. En tal sentido, desarrolla a lo largo del capítulo el pensamien-

to en movimiento, el propio fundamento del pensamiento y la primacía de la racionalidad en la educación. Hacia el final del apartado, Jackson nos recuerda que “pensar y sentir” deben ir de la mano en el proceso educativo. Un aspecto vacío del otro hace inviable la tarea de educar y aprender.

En el cuarto capítulo el autor, mediante un análisis filosófico y teológico, reflexiona en torno a dos categorías propias de la educación: la esencia y la existencia. A través de los postulados del teólogo protestante Paul Tillich, Jackson indaga sobre las visiones elevadas y mundanas de la educación, la combinación de lo práctico y lo contemplativo que tiene el proceso educativo y, por sobre todas las cosas, reflexiona en la necesaria unificación entre la esencia y la existencia de lo que conocemos como *educación*.

El siguiente capítulo de la obra ¿Qué es la educación? hace referencia a “Hacer que las materias importen”; tal es el título del quinto apartado. La pregunta principal que nuclea y trasversa el capítulo es justamente: La educación ¿debería aspirar a que todos los estudiantes amen cada cosa que se les enseña? Jackson sostiene enfáticamente que no. Semejante objetivo claramente es inalcanzable. Pero los educadores deberían aspirar a lograr que cada materia importe, al menos mínimamente, a sus estudiantes. La educación, en definitiva, debería poder mostrar claramente lo lejos que es posible llegar persiguiendo algo que en verdad nos importa. Es aquí que el autor trae nuevamente el sentimiento como un aspecto insoslayable en la educación. Jackson, refiriéndose a las palabras pronunciadas por Dewey de las que partió su reflexión, sostiene:

Por entonces, él sabía- y trataba de persuadir a los demás- que la única manera de hacer que la educación importe verdaderamente, primero como un concepto y luego como una realidad, es examinarla con cuidado, en una palabra, amorosamente. Solo entonces comenzará a resplandecer su importancia subyacente y con ella su bondad, su verdad y su belleza intrínseca. (Jackson, 2015: 97)

El sexto capítulo se titula “En búsqueda de la perfección”. Es en este segmento de la obra de Philip Jackson



donde se devela la verdad última perseguida por la educación. Aquí el autor sostiene enfáticamente que el objetivo principal, último y definitivo de la educación es justamente *la perfección*. Al mismo tiempo que nos devela tal verdad, Jackson nuevamente vuelve tras sus líneas y considera que si bien el objetivo último de la educación es alcanzar la perfección misma, tal objetivo es inalcanzable. Dewey mismo acepta que aunque hagamos nuestros mejores esfuerzos, la perfección entendida como plenitud conceptual estará siempre fuera de nuestro alcance. Sin embargo, tal afirmación no tiene por qué ser una fuente de desaliento o frustración.

Para evitar que esto ocurra solo hay una solución: no excederse hasta llegar al desencanto. Esto significa descansar con alguna versión de lo que es, durante un tiempo, suficientemente bueno, sin dejar de reconocer que a pesar de sus méritos, el producto podría haber sido mejor. Todo docente, debe aprender a andar por esa fina línea diariamente y debe ayudar a sus alumnos a hacer lo mismo.

En el séptimo y último capítulo, Jackson concluye su reflexión en torno a la pregunta inicial sobre ¿qué es la educación? y lo denomina “La educación entendida como empresa moral”. Aquí, el autor expresa claramente el significado del término para él. Concebir a la educación como una verdadera empresa moral demuestra el fin último que debe perseguir la educación para Jackson. Dos de las claves para hacer de la educación una empresa moral son, sin duda alguna, el reconocimiento mutuo y la personalidad del docente. Aquí, el autor recuerda a algunos maestros y profesores que lo han marcado o han dejado en él alguna huella que hace que justamente los traiga permanentemente al presente. En tal sentido, la clave está en el hecho de que el alumno llegue a identificarse con algunos de esos profesores, que desee ser como ellos en algún aspecto. Esa disposición a identificarse con el otro, a hacerse amigo, se acrecienta enormemente cuando es recíproca y esto solo puede darse entre personas que se tratan mutuamente. Esta es la condición que Hegel llama el “reconocimiento mutuo”. Es en definitiva el amor, el generador de las prácticas para poder alcanzar el reconocimiento mutuo anhelado.

Finalmente, Jackson retoma la definición enunciada y la amplía teniendo en cuenta todo lo reflexionado a lo largo de la obra. El autor llega a su propia definición de educación sosteniendo que:

...es un proceso facilitado socialmente de transmisión cultural cuyo objetivo explícito es efectuar un cambio perdurable para mejorar en el carácter y en el bienestar psicológico (la personalidad) de quienes la reciben e, indirectamente, en su ambiente social más amplio, que en última instancia se extiende al mundo entero. (Jackson, 2015:135)

Antes de concluir su obra, el autor deja una última advertencia: la definición de educación más valedera es la construida por cada uno de los educadores. Tiene que ser una verdad subjetiva para cada uno de nosotros, debe ser una definición que cada uno juzgue verdadera en un sentido personal. En otras palabras, cada uno de nosotros podría usar esa enunciación como plataforma de lanzamiento de la articulación más completa de su propio credo pedagógico.

Para citar esta reseña:

Aguirre, J. (2015). La Educación Como Empresa Moral. Reflexiones En Torno A La Esencia Y A La Existencia De La Educación. Jackson, W. Philip. “¿Qué Es La Educación?” Paidós. Buenos Aires. 2015. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 137- 139.

## Notas

### (Endnotes)

1 Becario de Investigación Categoría Estudiante Avanzado. Universidad Nacional de Mar del Plata. Funciones docentes en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). E- mail: [aguirrejonathan8830@yahoo.com](mailto:aguirrejonathan8830@yahoo.com)



## Desandando caminos para la descolonización de la educación; entre prácticas escolares y discusiones metodológicas. Reseña del libro de Narcimária Correia do Patrocínio Luz (2013)

### Descolonização e Educação: Diálogos e proposições metodológicas. Curitiba, Editora CRV.

Francisco Ramallo<sup>1</sup>

La descolonización de la educación se ha convertido en uno de los tópicos de reflexión y discusión en las agendas de las políticas educativas en América Latina, que bajo diversos trayectos e itinerarios se hace cada vez más visible en los variados contextos de nuestra región. Especialmente las reformas constitucionales y políticas públicas de reconocimiento del *buen vivir*, en oposición a la noción de progreso y desarrollo eurocentrado, despertaron la atención sobre la *colonización pedagógica* de las normativas escolares en países con fuertes reafirmaciones indígenas como Bolivia, Ecuador y Panamá. No obstante, también estos debates comenzaron a posicionarse en las academias y en los diferentes espacios del ámbito escolar en otros países latinoamericanos.

En ese andar en la ciudad con mayor presencia de afrodescendientes de nuestro continente, apareció hace algunos meses un libro coordinado por la directora del Programa *Descolonização e educação*, que posiciona los esfuerzos de las emergentes discusiones de la teoría de la educación crítica latinoamericana, a la vez que coloca desafíos, búsquedas propias e intenciones compartidas que recuperan una *epistemología africano-brasileira* como una base para desaprender nuestro mundo colonial. El planteo se inscribe en la idea de *acentralidade*, el recoger de los contadores de historias y los mediadores de las narrativas (llamados *Akpalõ* en la lengua yotubá), el respecto por las memorias vivas, los sentidos comunitarios y el *conocimiento vivo y derecho*. Este último, asegurado por el *Akpalõ*, alude a todo el conocimiento o adquisición de saberes y/o

aprendizajes de forma interdinámica e interpersonal que promueven la presencia del otro para que se establezca (a partir de un lenguaje común), una comunicación basada en la riqueza de los múltiples códigos y formas de expresión.<sup>2</sup>

Esta complicación de diecisiete capítulos surge de las reflexiones compartidas en el mencionado programa y en la trayectoria como docentes universitarios y de otros niveles educativos de los autores, concentrados en la preocupación de rupturizar la hegemonía eurocéntrica en los diferentes ámbitos educativos. Se analizan aquí repertorios conceptuales, reconstruidos a lo largo de los diferentes trabajos, alusiones a las *alteridades civilizatorias del Brasil contemporáneo*, ponderaciones a las tramas del mundo afro-brasileño e inscripciones de las gramáticas descoloniales.

En la variabilidad de sus contribuciones, este libro presenta al menos tres aspectos sumamente sugerentes para analizar el contexto brasileño, tan poco conocido en los países de habla hispana. En primer lugar se rememoran en estas páginas las discusiones sobre la educación en los contextos de las comunidades quilombolas y las presencias y ausencias de las africanidades y afrodescendencia en la educación brasileira. En segundo lugar, se recuperan premisas teóricas y metodológicas ancladas en una *lógica otra* a la razón occidental, autodefinida en lo que podría llamarse una *epistemología africano-brasileira*. En tal sentido aparecen los (re)encuentros con la acentralidad africana del Ojo Orúko, la poderación de la Feitiçaria entre la etnografía y el poder, los decires y escrituras de las mujeres negras del Óro Obirin, la relación con la territorialidad y los entornos naturales (a partir de la mata afro-brasileira), la *literatura de cordel*, entre otros. Por último, se destaca una contribución que alude a la perspectiva y el lugar de construcción de saberes, que fundamenta las prácticas de investigación a partir de la docencia y las reflexiones de las buenas prácticas de enseñanza. Pues quedará claro al lector de esta obra que las clases de todos los niveles educativos son los encuentros desde donde se propone pensar y sentir la descolonización de la educación.

De tal modo las vivencias del patrimonio civilizatorio africano en las escuelas, las experiencias de educado-



res en comunidades ordenadas bajo *formas otras* al contexto occidental, y el (re)pensar de la identidad brasilera a partir de la recuperación de la memoria ocultada y marginalizada del pueblo negro, son la puerta de entrada para orientar políticas educativas más allá del aula sin perder de vista el accionar de los educadores en sus clases. Desde el aula a la academia, desde las clases a las normativas, desde las prácticas a las metodologías, se inscriben diálogos que podrían pensarse desde los *terrenos resbaladizos* de la descolonización metodológica que propone Linda Tuhiwai Smith (2012), en el sentido que libran la poderosa *batalla de la representación*.

Con la esperanza de movilizar a los educadores y los académicos, desde una postura fundada de la liberación humana, este libro nos invita a descubrir cómo descolonizar nuestras escuelas se vuelve una radical tarea para el desprendimiento eurocentrado de América Latina. En un recorrido que, conjugado con otros, nos interpela a retomar y poner en juego lo propio. Esperando que quede atrás el tiempo en que la academia argentina se preocupe sólo por la recepción de las líneas de indagación de la pedagogía europea, convocamos a conocer este trabajo, en el cual a partir de experiencias, de (re)conocimiento de identidades y de ponderación de *realidades otras* del contexto regional, se nos propone un camino provisorio para alimentar los *diálogos sur-sur*, e intercambiar saberes y prácticas más allá de las producciones de los centros académicos que normalmente interesan a los educadores argentinos.

Para citar esta reseña:

Aguirre, J. (2015). La Educación Como Empresa Moral. Reflexiones En Torno A La Esencia Y A La Existencia De La Educación. Jackson, W. Philip. "¿Qué Es La Educación?" Paidós. Buenos Aires. 2015. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 140- 141.

## Referencias

Tuhiwai Smith, L. (2012). [Caminando sobre terreno resbaladizo](#): La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En: N. Denzin, Y. Lincoln (compiladoras). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

## Notas

### (Endnotes)

- 1 Docente e investigador en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), Magíster, Profesor y Licenciado en Historia y Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Becario Doctoral de CONICET, Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Contacto: franarg@hotmail.com.
- 2 Las referencias a la obra corresponden a traducciones e interpretaciones del autor de la reseña.



## Reseña de Evento

# Coloquio 30 Años De Investigación Educativa En Argentina

Mariela Senger<sup>1</sup>

Coloquio 30 años de Investigación Educativa en Argentina. Biblioteca Nacional y Museo Nacional de Libro y la Lectura en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 27; 28 y 29 de abril de 2015. <https://investigacioneducativacoloquio.wordpress.com/>

A tres décadas del retorno a la vida en democracia en la Argentina, un comité de reconocidos investigadores del campo educativo reunió a tres generaciones de personalidades destacadas dentro de la producción de conocimiento en educación para conversar de manera *plural, diversa*, sobre lo que se hizo y lo que aún no se pudo hacer en el campo. El coloquio representó también un *ejercicio de perspectiva y de diálogo con los maestros* del oficio de investigadores educativos, así como de *agradecimiento a quienes marcaron trayectorias* luego de los años de plomo. Contó con el apoyo y auspicio de universidades públicas y privadas, organismos estatales de ciencia y técnica y organizaciones internacionales de investigación educativa, entre otros.

Quienes se hicieron presentes en esta convocatoria representaban a profesores, investigadores y expertos de universidades públicas y privadas, estudiantes de postgrado interesados en temas educativos, centros de investigación, centros de política, organismos estatales, organizaciones internacionales, institutos de formación docente y fundaciones que realizan actividades de investigación en educación. Con ellos, el propósito que logró amplio cumplimiento fue realizar un *balance de la investigación educativa argentina -estudios y programas-, mediante una conversación colectiva en la que se expresaron y dialoga-*

1 Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente investigadora. Doctoranda en Humanidades y Artes. Profesora adjunta del Departamento de Educación Científica - Facultad de Cs. Exactas y Naturales. JTP del Departamento de Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades. Profesora adjunta del SEAD - Rectorado- Universidad Nacional de Mar del Plata

*ron perspectivas, posiciones y trayectorias diversas, intentando contribuciones al debate público, la formulación de políticas y el mejoramiento de las instituciones, prácticas y dispositivos de formación.*

La organización estuvo prevista en Mesas de Trabajo<sup>2</sup>, Paneles y Foros<sup>3</sup>. Las primeras propusieron una discusión con los participantes sobre los procesos que han estimulado o dificultado el desarrollo de la producción de conocimiento en una serie de áreas disciplinares clave del campo educativo. Los Paneles permitieron un intercambio entre los expositores y con los asistentes acerca de la diversidad de actores, instituciones, lógicas, dinámicas y problemas que caracterizaron -y caracterizan- al desarrollo de la reflexión y la investigación educativa en la Argentina. Los Foros fueron instancias de debate abiertas a la participación del público, coordinados por tres expertos, que arribaron a la elaboración de documentos breves para perfilar una posible agenda de trabajo colectiva.

El Panel de Apertura estuvo a cargo de Mariano Palamidesi, Claudio Suasnábar y Jorge Gorostiaga, quienes tuvieron la responsabilidad de dar la bienvenida a los presentes y contextualizar este Coloquio en la línea de otras convocatorias que a lo largo de 30 años y con diferente capacidad de incidencia fueron reflexionando sobre el objeto de la investigación educativa en Argentina.

En los siguientes sitios, el lector puede acceder a las actividades desarrolladas durante el coloquio.

Panel de Apertura: <https://www.youtube.com/watch?v=aKsJyHPruHM>

### Mesas:

Didáctica: <https://www.youtube.com/watch?v=w3gc8nq4rU>

Historia de la Educación: <https://www.youtube.com/watch?v=4S10Lc7nCik>

Instituciones Educativas: <https://www.youtube.com/watch?v=GCjZThqkKt0>

Política Educativa: <https://www.youtube.com/watch?v=fg9zhG3E8xc>

Didácticas Específicas: <https://www.youtube.com/>

<sup>2</sup>Cfr: <https://investigacioneducativacoloquio.wordpress.com/mesas-de-trabajo/>  
<sup>3</sup>Cfr: <https://investigacioneducativacoloquio.wordpress.com/paneles-y-foros/>



[watch?v=eRvXTzGiPDg](#)

Educación y Tecnologías: <https://www.youtube.com/watch?v=TFiznuf9yGc>

Sociología de la Educación: [https://www.youtube.com/watch?v=XN8E\\_2VRZC8](https://www.youtube.com/watch?v=XN8E_2VRZC8)

Educación Popular y de Adultos: <https://www.youtube.com/watch?v=AZFiydw3mlk>

Universidad: <https://www.youtube.com/watch?v=-TIMXJNadrR8>

Formación Docente: <https://www.youtube.com/watch?v=SDL2ICFRyIU>

### **Paneles:**

La investigación educativa en organismos estatales e internacionales: <https://www.youtube.com/watch?v=sqr6EaQL0jU>

La investigación educativa en Institutos de Formación Docente y Sindicatos Docentes: <https://www.youtube.com/watch?v=LPfeBbJU7s>

Panel de Cierre: [https://www.youtube.com/watch?v=-3vuDi\\_WQsn4](https://www.youtube.com/watch?v=-3vuDi_WQsn4)

Investigación educativa y política en 30 años de democracia

Para citar esta reseña:

Sanger, M. (2015). Coloquio 30 Años De Investigación Educativa En Argentina Buenos Aires. 2015. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 142- 143.





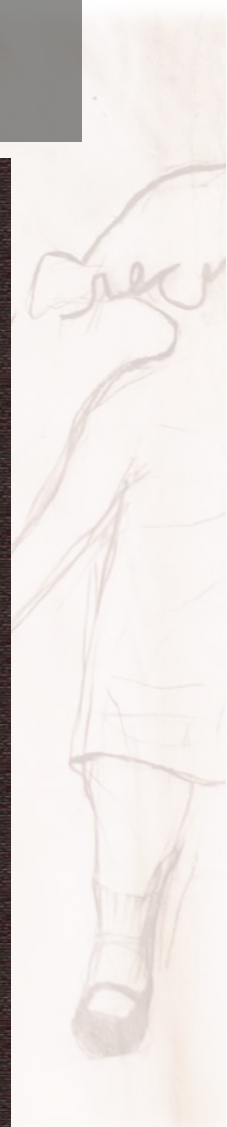
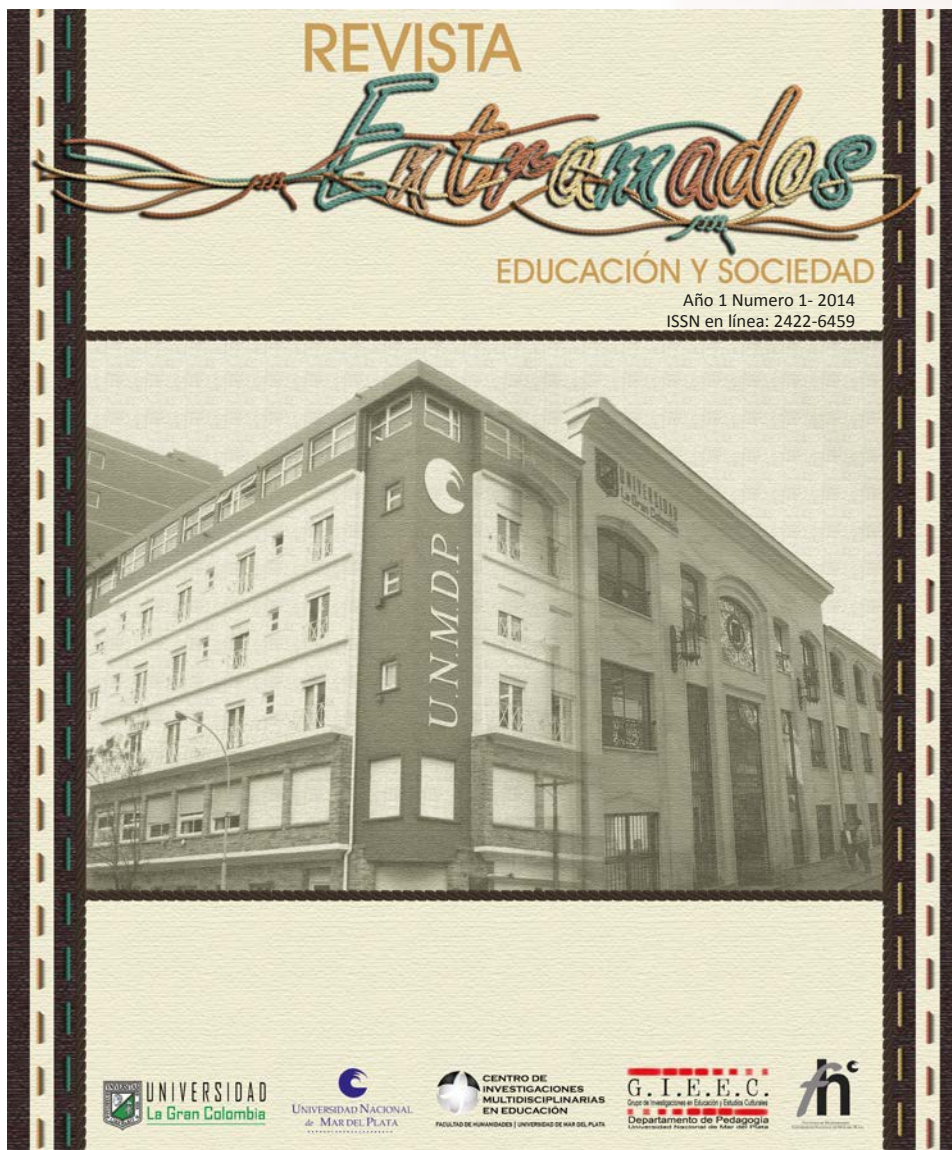


# Calendario de Eventos

Evento	Sede	Fecha
VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional para la Formación del Profesorado:	CIMED, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina	29 al 31 de octubre
X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales I Jornadas de Intercambio sobre Pedagogías del Sur	Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires	24 al 26 de noviembre
XVIII Congreso Internacional EDUTEC	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador.	17 al 20 de noviembre
IV Jornadas de enseñanza e investigación educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales	Departamento de Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata	28 al 30 de octubre



# Portada de Publicación Anterior



# Normas de Publicación

## Directrices para autores/as

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Entramados. Revista de Educación y Sociedad*”, titular del correspondiente Copyright.

## Rubros y Formato

- a) **Investigación:** Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)
- b) **Temas de Actualidad y/o Debate:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)
- c) **Aportes Teóricos y/o Metodológicos:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)
- d) **Recensiones de libros de reciente edición:** Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)
- e) **Experiencias:** Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)
- f) **Comentarios de eventos:** Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)
- g) **Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo:** Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica ([revista.entramados@gmail.com](mailto:revista.entramados@gmail.com))

## Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman, tamaño 12

1) En hoja aparte deberán consignarse: Título del trabajo (y título en inglés) Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.

Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor) Esta será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

2) En el cuerpo, el trabajo deberá incluir Abstract (no deberá exceder las 250 palabras, y será presentado en español y en inglés, con interlineado sencillo) Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas deberán figurar al final del documento y no a pie de página; las notas estarán numeradas correlativamente.

4) Las referencias bibliográficas se incluirán en el cuerpo del texto, siguiendo las normas de estilo editorial de la APA (<http://normasapa.com/>). La lista de referencias final sólo deberá incluir los títulos que hayan sido citados a lo largo del texto.

Ejemplos de las normas de estilo editorial de la APA:

### Cita 1 (en el cuerpo del texto):

Este autor afirma que “el lingüista generativista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante” (Ducrot, 1986, p. 55), ya que



arroja luz sobre ciertos mecanismos ocultos de la actividad lingüística.

### **Cita 2 (en el cuerpo del texto):**

Ducrot (1986) considera que “el lingüista generatista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante” (p. 55), ya que arroja luz sobre ciertos mecanismos ocultos de la actividad lingüística.

### **Cita 3 (en bloque aparte):**

Al respecto, Ducrot (1986) afirma que:

El lingüista generatista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante, revelador de los mecanismos profundos de la actividad lingüística (aspecto de ningún modo evidente). (p. 55)

### **Ejemplos de entradas de la Lista de referencias**

Casos generales:

#### **Publicaciones no periódicas:**

Autor, A. A. (Año de publicación). *Título del trabajo*. Localidad: Editorial.

*Ejemplo:* Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

#### **Parte de una publicación no periódica (p. e., capítulo de un libro):**

Autor, A. A. & Autor, B. B. (Año de publicación). Título del capítulo. En A. Editor, B. Editor & C. Editor (Eds. o Coords.), *Título del trabajo* (pp. xxx-xxx). Localidad: Editorial.

*Ejemplo:* Moneta, C. J. (1999). Identidades y políticas culturales en procesos de globalización e integración regional. En N. García & C. J. Moneta (Coords.), *Las industrias culturales en la integración latinoamericana* (pp. 21-34). México: Grijalbo.

#### **Publicaciones periódicas:**

Autor, A. A., Autor, B. B. & Autor, C. C. (Año de publicación, día, mes). Título del artículo. *Título de la revista*,

volumen (número), xxx-xxx.

*Ejemplo:* Méndez, J. M. & González, P. (2005). *Física estadística. Avance y perspectiva*, 23(4), 47-53.

5) Las ilustraciones y gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo) se incluirán al final, enumerados correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

### **Evaluación**

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores. Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

Trabajo aceptado.

Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.

Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por el Comité de Redacción.

### **Lista de comprobación para la preparación de envíos**

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).

El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o WordPerfect.

Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.

El texto tiene un interlineado sencillo, un tamaño fuente de 12 puntos, se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL), y todas las ilustra-



ciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.

El texto reúne las condiciones estilísticas y bibliográficas incluidas en [Pautas para el autor/a](#), en Acerca de la revista.

En el caso de enviar el texto a la sección de evaluación por pares, se siguen las instrucciones incluidas en [Asegurar una evaluación anónima](#).







Obra de : Ana Inés Ferrarese