

Resumen

El artículo presenta una reflexión situada en el marco del pensamiento crítico en educación fruto de investigaciones en curso orientadas sobre la base de las epistemologías del sur y sus impactos en el campo del saber y la praxis pedagógica. La investigación tiene en cuenta las epistemologías alternativas, las perspectivas del sujeto y la emergencia del paradigma de la complejidad en la presente situacionalidad histórica enmarcada en la configuración de las prácticas del conocimiento. La problemática que nos ocupa adquiere su anclaje en tres pilares sobre lo cual nos venimos cuestionando: a) un racionalismo aplicado que hace pie en una posición intermedia del conocimiento, b) una actitud dialógica que fomenta la praxis como opción teórica práctica y c) una subjetividad decolonial que reposiciona

Summary

The article presents a reflection within the framework of critical thinking in education as a result of ongoing research based on the epistemologies of the South and their impact on the field of knowledge and pedagogical practice. The research takes into account alternative epistemologies, the perspectives of the subject and the emergence of the paradigm of complexity in the present historical situationally framed in the configuration of knowledge practices. The problem that concerns us acquires its anchoring in three pillars on which we are questioning: a) an applied rationalism that stands in an intermediate position of knowledge, b) a dialogical attitude that encourages praxis as a practical theoretical option and c) a subjectivity decolonial repositioning the subjects from another angle that is not unidirectional.

a los sujetos desde otro ángulo que no es el unidireccional.

Palabras clave: pedagogía; decolonialidad; educación

Key Words: pedagogy; decoloniality; education

Fecha de Recepción: 11/01/2018
Primera Evaluación: 17/02/2018
Segunda Evaluación: 01/02/2018
Fecha de Aceptación: 20/02/2018

Introducción

Pensar las prácticas pedagógicas decoloniales implica para nosotros refundar el universo del ser y del hacer de la educación en un anclaje territorial desde donde emerge el propio itinerario de la praxis que interroga, de-construye, y expande sentidos de voces silenciadas y opacadas, durante largo tiempo, en nuestra historicidad⁽²⁾. La realidad nos interpela buscando insondables razones que hacen del diálogo un universo de posibilidades emancipadoras operando en los procesos de construcción de nuevas y auténticas subjetividades situadas. Los territorios, los sujetos, las prácticas y la educación como retorno sobre el sí mismo dibujan un entramado de fuerzas desafiantes y registran los acordes de una polifonía que requiere de nosotros posicionamientos ético – políticos que nos interpelan y comprometen en un aquí y un ahora referencial. Dispositivos de fuerzas y dominios de saber delimitan una educación por venir que abreva en las fuentes preexistentes pero que imprime otros sabores desconocidos, reinaugurando micro poderes liberadores que originan senderos al desplazar y desocultar velos multicolores (Vitarelli, M.2017).

El viaje que emprenderemos constituye una auténtica “expedición pedagógica”⁽³⁾ cuyo sentido está abonado por la co-construcción identitaria de dos diálogos de saberes irremplazables y fundantes; nos referimos al filosófico – epistemológico de la educación y a la pedagogía como

matriz existencial; ambos se vienen configurando en nuestra formación como aquellos basamentos y pilares que trazan itinerarios a partir de los cuales la mirada se diferencia y es arrojada a una policromía subjetivante. Ella reconoce a tres Maestros en las dinámicas de mi formación subjetiva que no puedo dejar de citar, recordar y admirar por su pasión con el conocimiento, su compromiso existencial y su testimonio de vida en las prácticas áulicas universitarias. Hacemos referencia en primer lugar a la filósofa, hoy profesora emérita de la Universidad nacional de San Luis, Violeta Guyot, de la mano de quien revise y madure la pregunta como elemento desestabilizador del sentido; a la filósofa de la educación, Dra. Otilia Berasain de Montoya, mi “Tila” querida como nos gustaba llamarla siendo sus alumnos, quien me hizo amar la pedagogía con pasión y con cordura y que imprimió una huella indeleble y única que solo hacen los maestros formadores, y finalmente, al historiador de la educación Profesor Juan Marinzevic, a quien cariñosamente aprendimos a llamar “Ivo” y a cuya persona debo mi pasión por la historia de las prácticas pedagógicas, sus discursos, relatos y representaciones. Gracias Violeta, “Tila” e “Ivo” por trazar territorios e imprimir la pasión por el conocimiento en generaciones de pedagogos en mí querida Universidad nacional de San Luis. Una profunda emoción me detiene en este momento de la narrativa, humedece mis ojos, abraza mis sensaciones y ensancha mis pulmones al reconocer en ustedes

a aquellos seres que iluminaron esta mi profesión que abraza y que hoy me atraviesa. Simple pero irrepitiblemente “Mis MAESTROS...” en la formación.

La filosofía de la educación nos conduce al camino de elucidación del sujeto en un “telos”⁽⁴⁾ que posiciona a la persona y la hace única al atravesarla por la indagación permanente y al repreguntarse por las prácticas del conocimiento en comunidades gnoseológicas permeadas por una ética del sí mismo (Cullen, 1997). Una auténtica epistemología histórica recentra al sujeto y al contexto de las prácticas en sentidos renovados de una ciudadanía crítica y comprometida socialmente.

“No se trata ya de una analítica de la verdad sino de lo que podría llamarse una ontología del presente. Y me parece que la elección filosófica en la que nos encontramos enfrentados actualmente es la siguiente: bien optar por una filosofía crítica que aparecerá como una filosofía analítica de la verdad en general, bien optar por un pensamiento crítico que adoptará la forma de una ontología de nosotros mismos, una ontología de la actualidad; esa forma de filosofía que, desde Hegel a la Escuela de Frankfurt pasando por Nietzsche y Max Weber ha fundado una forma de reflexión en la que intento trabajar” (Foucault, 1991:207).

De igual manera abrevamos en la pedagogía como campo de saber que desde los griegos hasta las prácticas liberadoras traza un arco que se tensiona

entre el eurocentrismo, pasando por la colonialidad y deviniendo en “nuestra américa” en cuyos clivajes transitamos y nos reconocemos, nos confrontamos y dialogizamos, somos sujetos de una praxis latinoamericana que se reconoce en el vuelo del búho y el planeamiento soberano del águila. Nuestra América nos territorializa, nos descentra y nos interpela, en definitiva nos hace ser nosotros mismos en la singularidad del presente (Ramaglia Guyot, 2011).

“Señalamos que la manifiesta tendencia pedagógica nacional, en nuestra historia educacional, presenta dos peculiaridades. Hay dos formas de aproximación a la educación o dos líneas de actuación que coexisten a lo largo del tiempo: a) la de los políticos, de los próceres y hombres públicos que se acercan a la educación para utilizar su enorme potencialidad en función de una mirada política...b) la de los pedagogos, que se acercan a la educación para crearla, renovarla o reorientarla apoyados previamente en doctrinas o fundamentos filosóficos”. (Cirigliano, 1967:16),

El diálogo de saberes fundantes ha venido configurando el basamento sobre el cual se define la arquitectura estructural que da lugar a nuevas figuras en al menos cuatro pilares que sostienen al edificio, a saber: la tradición gnoseológica, la pregunta por el conocimiento y las comunidades de prácticas que se constituyen; el territorio de las prácticas pedagógicas que despliega un arco iris impactante y dona un espectáculo insustituible;

la reflexión situada arrojada en la singularidad de dominios de saber-poder entre las líneas de objetivación y subjetivación y finalmente nuestro quehacer latinoamericano desde el sur que posiciona a la pregunta epistemológica en un hacer crítico – reflexivo dialogante.

Nuestro suelo en que nos encontramos en la narrativa actual ha venido siendo abonado por ingredientes que a lo largo de veinticinco años de abrazar la profesión de educar⁽⁵⁾ se replegaron, desplegaron y apropiaron de voces, miradas, olores, sonidos, sabores y otros en que la pedagogía se sitúa en los territorios que hemos transitado. Hacemos alusión en primer lugar a la fuerte impronta formativa inicial, devenida en carácter permanente y atravesado por la filosofía y la epistemología de las ciencias sociales y a la pedagogía como campo del saber⁽⁶⁾. En segunda instancia colocamos en la tierra fértil a las formas de intervención educativa en lo formal y en lo no formal, que vinimos desarrollando imprimiendo los sentidos a las prácticas educativas y construyendo desde allí ejercicios subjetivos de diálogo. Un territorio abonado por las prácticas profesionales desafiante, enriquecedor que cuestiona de manera permanente a la formación inicial y que relanza la pregunta sobre el hecho de educar⁽⁷⁾. En tercer lugar, no menos en importancia, destacamos el trabajo que como extensionista universitario⁽⁸⁾ nos viene interpelando en sectores populares acerca de la pertenencia y naturaleza del hecho

educativo con singularidad en los actores sociales diversos y en voces plurales de múltiples sentidos (Vitarelli, 2016). Finalmente acudimos a un trabajo en la formación de formadores que desde hace un tiempo sitúa nuestra práctica pedagógica en un horizonte de posibilidad de compromiso ético político de jóvenes educadores los cuales acceden a su práctica profesional⁽⁹⁾ en el terreno de las ciencias de la educación deconstruyendo y construyendo saberes epocales (Vitarelli; Mariojouis, 2016).

La pregunta por el conocimiento remite a la constitución de esas comunidades que operan invisible o visiblemente con el saber en cada tiempo histórico, dando respuestas a su tiempo o confrontando con él para dialogar con la realidad, los espacios, las instituciones y los territorios definiendo modos de intervención que conllevan a las prácticas. La universidad constituye una comunidad que se interroga en el presente acerca de su pertenencia y su lugar social. “Hoy casi nadie duda que la universidad posee entre sus misiones primordiales la de comprometerse en la compleja trama social contribuyendo , decididamente , a la solución de sus problemas y a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa de los derechos humanos” (Cechi, et al, 2013:15).

En definitiva se trata de comprender las propias dinámicas históricas a la luz de los procesos de subjetivación que produce la pregunta, la indagación, la duda y la incertidumbre en un “universo

re encantado” frente a la multiplicidad de los desafíos de los ecosistemas planetarios. Por su lado las prácticas pedagógicas inscriben un modo de ser del sujeto en los dominios de saber - poder y en los agenciamientos teóricos que denotan a la instrucción, a la reproducción, a la educación y a la producción de sentidos que en las prácticas del conocimiento vamos dilucidando en el ejercicio cotidiano de la vida individual y social (Guyot, 1992). El arco iris de las prácticas reforma, transforma, subjetiva y opera líneas de fuga en la emancipación y en la futurición. Por otra parte las dos últimas dimensiones enunciadas: la reflexión situada y nuestro quehacer latinoamericano remiten a la objetivación – subjetivación de un hacer crítico – reflexivo dialogizante en el marco de un territorio que concentra nuestra atención, nuestra interrogación y unas formas específicas de pensar las prácticas pedagógicas que van desde el pensamiento latinoamericano abonado por la filosofía de la liberación hasta la crítica reflexiva impresa en las epistemologías del sur.

Es sabido por todos, los que nos pre-ocupamos de la educación, en Argentina que nuestra impronta histórica y epistemológica remite a la formación racional enciclopedista y/o positiva de una escuela en tiempos de la modernidad con todo lo que conlleva y encierra esta afirmación. “El modelo enciclopédico, propiamente disciplinar, homogeneiza los saberes que incluye, rompiendo jerarquías, pero lo hace

separando entre sí los saberes, y excluyendo saberes, que no cumplen las condiciones de validez, que dan la visa o el permiso para transitar por la Enciclopedia” (Cullen, 1997:39). Esta línea ha marcado un derrotero, un telos y ha sido signada por las consignas de “orden y progreso”⁽¹⁰⁾, de la “instrucción pública”⁽¹¹⁾ y de la “civilización y barbarie”⁽¹²⁾, entre otras, de un sujeto de la modernidad sujetado por la colonialidad eurocéntrica, modélica e instruccional (Vitarelli, 2005). Situarnos hoy, en nuestro presente, después de dos siglos de existencia del proyecto de la modernidad en nuestras latitudes conduce a nuevas interrogaciones y cuestionamientos que se encuentran atravesadas por el pensamiento crítico del sur, en contraposición al pensamiento hegemónico del norte, de la mano de unas epistemologías complejas, superadoras de las miradas lineales que se apoyaban en las certezas, las cuales hacen pie en la decolonialidad del sujeto educativo que ya no se conforma con un orden preestablecido sino que dialógicamente reconstruye itinerarios pedagógicos diferenciados en contextos explicativos de emergencia removiendo la praxis crítica del hacer y del pensar⁽¹³⁾.

Hablar hoy de Pedagogías y emancipación en escenarios educativos decoloniales es para nuestra comunidad de prácticas del conocimiento un desafío que asumimos en la docencia universitaria, la investigación educativa y las intervenciones situadas en el campo de la extensión territorializado.

Ello constituye un derrotero de trabajo y búsqueda de sentidos para las nuevas generaciones en formación en torno al compromiso ético para con la geopolítica actual, los actores educativos, los movimientos sociales y las otras formas de “estar” y “ser” en el mundo, que históricamente fueron invisibilizadas por dominios de poder sostenidos desde espacios de reproducción hegemónicos (Zuluaga, 2003).

Comenzamos destacando el Proyecto Modernidad/Colonialidad que constituye uno de los más importantes colectivos de pensamiento crítico activos en América Latina durante la primera década del siglo XXI (Quijano, 2003). Se trata de una red multidisciplinar y multigeneracional de intelectuales entre los cuales se cuentan los sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel y Agustín Lao-Montes, los semiólogos Walter Mignolo y Zulma Palermo, la pedagoga Catherine Walsh, los antropólogos Arturo Escobar y Fernando Coronil, el crítico literario Javier Sanjinés y los filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones y Nelson Maldonado-Torres. Sus trabajos pueden ser vistos como el más genuino aporte latinoamericano al Pos colonialismo, que generalmente estuvo dominado por autores provenientes de las antiguas colonias inglesas o francesas en Asia, Oceanía y el Medio Oriente. Esta propuesta viene siendo trabajada y sostenida por CLACSO desde la reunión de Caracas en 1998 y continúa de manera ininterrumpida en diversos grupos de

trabajo esparcidos en la geopolítica del territorio continental.

De igual manera destacamos el trabajo de Catherine Walsh intelectual-militante involucrada durante muchos años en los procesos y luchas de justicia y transformación social, primeramente en Estados Unidos (donde trabajó de cerca con Paulo Freire) y, en los últimos más de 20 años, en Abya Yala (América Latina) y Ecuador, donde tiene una trayectoria larga de acompañamiento a los procesos de los movimientos indígenas y afrodescendientes. La autora nos aporta en su obra (2013) “Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir”. (Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala) diferentes experiencias latinoamericanas en el ámbito pedagógico, enmarcadas al interior de procesos propios, en los que se plantean formas otras de transmitir conocimientos, de enseñar, de aprender-con, de “resistir, (re) existir y (re) vivir”.

Reviste capital importancia para nuestra mirada el trabajo de Boaventura de Sousa Santos (2009), “Epistemología del sur”. Desde allí da lugar a propuestas que, redactadas en épocas distintas, dan cuenta de los problemas que han ocupado la centralidad de su reflexión, a saber, el problema de la ciencia, de la crisis de la misma y de las alternativas epistemológicas a esta crisis, que se traducirían además en un cierto posicionamiento político. Es este tema el que atraviesa el conjunto de la obra; sin embargo, es correcto

advertir que desde el inicio el autor ha dejado claro que su intento por construir una epistemología del sur pasa por la consideración de que el mundo en el que nos encontramos está en medio de relaciones de poder tanto coloniales como capitalistas. Es esta doble consideración lo que lo distinguiría de posturas como el postmodernismo, pero también del postcolonialismo, que sostienen un diagnóstico similar con respecto al pensamiento científico y con quienes debate intensamente.

Para profundizar la investigación en curso nos gustaría abordar a futuro en este viaje tres estaciones que nos problematizan y requieren nuestra atención pormenorizada, nos referimos en un primer momento a un racionalismo aplicado como posición intermedia del conocimiento pedagógico, en un segundo lugar a la actitud dialógica fundamento de una praxis pedagógica emancipadora y, finalmente, a la subjetividad pedagógica decolonial en la perspectiva histórica territorial. Desde estos tres hitos intentaremos aportar conocimientos en la construcción de una epistemología de las prácticas pedagógicas desde el sur que ponga en cuestión y en entredicho el saber fundante en territorios de desigualdad educativa a la luz de sujetos permeados por prácticas del conocimiento contra hegemónicas. Conocimiento, subjetividad, praxis, pedagogía y decolonialidad inscriben nuestro desafío que hemos decidido compartir con ustedes y arrojarnos a la publicidad

de la textualización consiente que al exteriorizarla ya no nos pertenece, sino a ustedes queridos lectores. Finalmente no podemos dejar de pensar en el papel que juega la escuela en tanto institución fundante de las relaciones entre la sociedad y el conocimiento, una sociedad latinoamericana del siglo XXI y un conocimiento decolonial circulante en las instituciones de la modernidad en cuestión. En tal sentido y desde una filosofía de la educación situada diremos

“Que la definición misma de las relaciones de los contenidos educativos con la vida cotidiana, con las prácticas sociales y con el mismo conocimiento suponga la determinación de fines sociales del conocimiento, y que esa determinación obligue a definir una gama variada de competencias para el desempeño social y la realización individual, son elementos instituyentes de la escuela como lugar donde se enseñan conocimientos válidos y significativos, y se aprenden conocimientos válidos y significativos. La escuela socializa mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente. Que la escuela socializa quiere decir que resignifica continuamente procesos socializadores anteriores y simultáneos, interiores de la escuela y exteriores a ella. Lo que sí hace es resignificarla desde la enseñanza” (Cullen, 1997: 34).

Notas

(1) Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Especialista en Planificación de la Educación y Master en Ciencias Sociales. Doctorando en Estudios latinoamericanos. Desde 1991 a la actualidad es docente – investigador y extensionista en el Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Actualmente también se desempeña como Investigador por Argentina del Grupo latinoamericano de Trabajo CLACSO. Subjetivación, nuevas ciudadanías y transformaciones sociales. (2017 – 2019 CLACSO) marcelo.vitarelli@gmail.com

(2) En esta posición “Hacia una epistemología de las prácticas pedagógicas desde el sur” establecemos una línea de continuidad y profundización de los planteos iniciales que esbozamos en nuestro anterior libro titulado “Pensar las prácticas pedagógicas en el sur”, aparecido en diciembre del 2017 en Buenos Aires, Argentina en el sello de la Editorial Autores de Argentina (ISBN 978-987-761-098-7). En ese momento realizamos una reflexión situada abonada con las experiencias del dispositivo formador en la universidad pública argentina y empapadas de los nuevos desafíos para la pedagogía de la formación en el siglo XXI, la de los contextos socio comunitarios y los movimientos sociales en América latina en donde la educación opera intentando responder de una manera diferenciadora.

(3) Este concepto lo agenciamos de los desarrollamos pedagógicos de nuestros hermanos colombianos, con quienes hemos trazado en estos veinte años una relación duradera y que desarrollaron desde una cartografía de las prácticas educativas un viaje por el mapa educativo territorial de carácter inaugural. Nos referimos al reconocido grupo de referencia de la Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia y a algunos de sus mentores tales como la Dra. Olga Lucía Zuluaga y el Dr. Jesús Alberto Etcheverry, como así también al pedagogo latinoamericano destacado entre nosotros, el Dr. Alberto Martínez Boom. A todos ellos mi agradecimiento por sus enseñanzas y la dicha de haber compartido en el tiempo proyectos en espacios pedagógicos latinoamericanos de auténtico y genuino diálogo. (4) “Telos” vocablo de origen griego (del griego τέλος, “fin”, “objetivo” o “propósito”) es un fin o propósito, en un sentido bastante restringido utilizado por filósofos como Aristóteles. Es aquello en virtud de lo cual se hace algo. Es la raíz de la palabra “teleología”, un término que significa el estudio o doctrina de la finalidad o intencionalidad o el estudio de los objetos por sus objetivos, propósitos o intenciones. Si queremos entender lo que es algo, debe ser entendido en términos de ese fin último. El telos sería el objetivo perseguido por todas las personas, animales o plantas. Así todas las cosas, incluidas las hechas por los seres humanos tienen un telos.

(5) Cuando hablo de la profesión de educar me refiero al punto de partida en que inicié mi formación de grado, ya por 1990 en la Universidad nacional de San Luis en Argentina.

(6) Hacia 1990 ingresaba a estudiar en la universidad pública argentina las Ciencias de la Educación y en 1991 rendía ya mi primer concurso como auxiliar docente en categoría alumno en las entonces cátedras de filosofía y de epistemología de las ciencias sociales, esos espacios me acompañaron de distintas maneras hasta el año 2004, momento en el cual, luego de una estancia formativa de posgrado en Francia regresaba a mi país y a mi querido san Luis adoptivo para dedicarme a la mirada macro y meso de la educación desde una conjunción de campos de saber abonados por la sociología, la política y la economía .

(7) Veinte años de carrera profesional que incluyen docencia, investigación, extensión, gestión, capacitación y consultoría a ministerios, universidades, gobiernos, instituciones locales y nacionales y organismos internacionales de financiamiento externo. Experiencia en planificación y gestión de programas y proyectos educativos: aspectos académicos y organizacionales. Experiencia en formación inicial y continua de profesores, de grado y postgrado universitario. Desarrollo de proyectos de innovación y trabajo con TIC. Intervenciones socio comunitarias

extensionistas y producción científico – académica dispuesta en Latinoamérica y Europa.

(8) Diversos trabajos de extensión universitaria viene desfilando en nuestra trayectoria en la reciente década, principalmente aquellos que se refieren a proyectos de extensión concursables en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad nacional de San Luis, en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba y en proyectos de compromiso social y voluntariado universitario operados desde convocatorias nacionales de la Secretaría de Políticas universitarias del Ministerio de educación de la nación en Argentina. Algunas de las temáticas (ocho en total) en que nos ocupamos han sido y son: “Aprendiendo jugando”; “La Pedagogía Hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad”; “Promoviendo Salud Comunitaria”; “Adolescencia, Salud y Género”; “La radio escolar como herramienta pedagógica en contextos vulnerables”; “Observatorio de Graduados en Ciencias Humanas”; “Compromiso ciudadano con el Financiamiento Educativo: diálogo intersectorial en la Provincia de Córdoba” y “La radio comunitaria”; de este modo el espectro se dibuja en un arcoíris multicolor permeado por el aprendizaje, la niñez, la adolescencia, la salud, la radio escolar y el financiamiento educativo, orientado en su gran mayoría a sectores populares y en algunos casos a poblaciones en riesgo social o alta vulnerabilidad en las provincias de San Luis y de Córdoba en Argentina. Por otra parte y a modo complementario vale citar una experiencia, que en su fase inicial ha durado dos años, en el campo de la educación permanente desarrollada en el marco del Programa de adultos mayores de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, junto a mi querida colega la Especialista Silvia Peluaga en torno a la Pedagogía del Ocio en la tercera edad.

(9) La práctica profesional de los futuros licenciados en ciencias de la educación constituye el momento de coronación de su práctica formativa de cinco años que se encuentra atravesada por el área de la praxis en la carrera de ciencias de la educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Desde el 2004 venimos sosteniendo el espacio del taller V de la “Práctica profesional”. El área de la Praxis ha sido pensada, desde su creación, como un eje vertebrador en la formación del profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, plan Ord. CD-020/99, que ha optado por realizar sus estudios en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Como “eje vertebrador” adquiere una relevancia singular al ser pensado en tanto que espacio de formación basado en el contacto directo con la realidad que avanza en complejidad y profundidad a lo largo de la carrera elegida. Su propia filosofía lo inscribe en una paradoja difícil de describir. Por una parte no es una asignatura, o seminario sino un taller, que como dominio de aprendizajes específicos previstos en la curricula el alumno debe asistir a clases integrando, aplicando conocimientos y aptitudes en vistas a alcanzar la realidad profesional elegida, a la par de realizar en campo prácticas de intervención pedagógica. Por la otra parte este espacio no debe dejar de lado su naturaleza de conocimientos y de enseñanza y aprendizaje en torno, en este caso particular, de la construcción de la identidad profesional del egresado. La Praxis como problemática se inscribe en un contexto histórico-social que dice relación a las múltiples manifestaciones en que se pueden entender las prácticas: docentes, investigativas y profesionales, dando cuenta de la complejidad del hecho educativo (K. Kossik, P. Bourdieu, M. Mannoni, V. Guyot). Para ello requiere de un conocimiento acabado de la realidad educativa; de los procesos que la persona desarrolla en tanto sujeto de aprendizajes en diversos contextos y de la naturaleza organizacional y las diversas culturas y climas institucionales en donde se hacen efectivas las prácticas. Todo ello atravesado por el conocimiento del campo disciplinar propiamente dicho. La Práctica Profesional que nos ocupa en estos quince años trabaja en relación con los múltiples niveles de contextualización en donde se insertan las prácticas, proponiendo formas de intervención institucional apropiadas a cada caso y generando, a partir de allí, un

espacio de reflexión y producción de conocimientos en torno de la construcción de la identidad en cuestión. Algunas producciones que recogen parcialmente la experiencia se han logrado traspasar en los textos tales como: Vitarelli, Marcelo y Mariojouis Virginia. Competencias profesionales y formación universitaria. El caso de las Ciencias de la Educación en debate contemporáneo. Buenos Aires. UNSAM Ediciones. 2007.- Vitarelli, Marcelo y Mariojouis Virginia. Discursos y prácticas del Licenciado en Ciencias de la Educación en su quehacer profesional. Ediciones EUMED.NET, Málaga, 2014. Vitarelli, Marcelo Fabián. Prácticas profesionales de los licenciados en ciencias de la educación en tiempos complejos, compilado por Marcelo Fabián Vitarelli y María Virginia Mariojouis Margall. - San Luis, 2016. Libro digital, Ediciones Cuadernos de cátedra. ISBN 978-987-42-3144-4, en <https://drive.google.com/file/d/0B2LLZqs9rFjuQ3ZiejFIZHVqSEU/view>

(10) Progreso y orden es un término que proviene de una frase de Auguste Comte, exponente de la ideología y filosofía del positivismo: «L'amour pour principe et l'ordre pour base; le progrès pour but» —« El amor por principio, el orden por base, el progreso por fin», en francés—. También figura en la bandera de Brasil. Porfirio Díaz, dictador de México por más de treinta años, utilizó esta frase como un lema durante su mandato. La idea de progreso era un tópico cultural del siglo XIX. La interpretación dominante de los términos entendía el progreso como crecimiento económico y modernización, y el orden como la fijación de las condiciones de tranquilidad en las cuales debía encontrarse el pueblo para permitir la proyección del progreso sin pausa.

(11) La enseñanza que se da en los establecimientos del Estado, las regiones, provincias o municipios, con carácter gratuito por lo general, y comprensiva de las escuelas (o primera enseñanza), de los institutos (o segunda enseñanza), de las universidades (o enseñanza superior) y de las escuelas especiales (para determinadas profesiones). Se denomina Instrucción pública al sistema nacional educativo de cada país, que, por lo general, comprende la planificación, supervisión o ejecución directa de planes de estudio y educación escolarizada de diversos niveles académicos.

(12) Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas es un libro escrito en 1845 por el educador, periodista, escritor y político argentino, Domingo Faustino Sarmiento, durante su segundo exilio en Chile.

Como lo indica su título, en el texto, Sarmiento analiza los conflictos que surgieron en Argentina una vez alcanzada la Independencia política en 1816, partiendo de la antinomia intranacional entre civilización y barbarie. A lo largo del texto, Sarmiento explora la dicotomía entre la civilización y la barbarie. «la civilización se manifiesta mediante Europa, Norteamérica, las ciudades, los unitarios, el general Paz y Rivadavia», mientras que «la barbarie se identifica con América Latina, España, Asia, Oriente Medio, el campo, los federales, Facundo y Rosas». Según González Echevarría, «al proponer el diálogo entre la civilización y la barbarie como el conflicto primordial en la cultura latinoamericana, Facundo le dio forma a una polémica que comenzó en el periodo colonial y que continúa hasta el presente».

(13) Estos desarrollos sostienen nuestra propuesta de investigación educativa presente que se denomina PRACTICAS COMPLEJAS DEL CONOCIMIENTO Y SU IMPACTO EN EL CAMPO EDUCATIVO (Proyecto de Investigación SECyT N°04-2416- Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de San Luis, Argentina, Director: VITARELLI, Marcelo, marcelo.vitarelli@gmail.com). El mismo propone indagar las prácticas del conocimiento complejo y su impacto en el campo educativo desde un abordaje inicial dando lugar a una revisión crítica de la producción de conocimientos complejos en Argentina y Latinoamérica en el campo educativo. Se acota la problemática a partir de un supuesto inicial en el que se entiende que el pensamiento complejo permite reformular los problemas de conocimiento

y las comunidades de prácticas para producir transformaciones en las complejidades específicas del oficio de ser docente, de ser investigador y en definitiva de ser profesional de la educación. La investigación tiene en cuenta las epistemologías del sur, las perspectivas del sujeto y la emergencia del paradigma de la complejidad en la presente situacionalidad histórica enmarcada en la configuración de las prácticas del conocimiento.

Bibliografía

- CECCHI, N. et al (2013). El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la acción. IEC- CONADU. Buenos Aires.
- CIRIGLIANO, G. (1967). Educación y futuro. Editorial Columba. Buenos Aires.
- CULLEN, C. A. (1997) Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación. Paidós, Bs As.
- FOUCAULT, M. (1991). ¿Qué es la ilustración? En Foucault Saber y verdad. Ediciones de la Piqueta. Madrid.
- GUYOT, V. (1992). Poder saber la educación. Lugar editorial. Buenos Aires.
- QUIJANO, A. (2003) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. CLACSO, Buenos Aires.
- RAMAGLIA, D. y GUYOT, V. (2011). Ideas e imaginarios para una política actual de integración de América latina. UNCuyo, Mendoza, Argentina.
- VITARELLI, M. (2005). La educación entre las políticas neoliberales y las reformas de sistemas nacionales. El juego poder- saber-subjetivación en América latina. En Zuluaga, O. Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo. Editorial cooperativa del Magisterio. Bogotá Colombia. Pps. 370- 407.
- VITARELLI, M. (2016) Comunidad y universidad desde las epistemologías del sur Prácticas pedagógicas y socio-comunitarias en San Luis, Argentina. Revista REALIS, v.6, n. 02, Jul-Dez. 2016 –En <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/15054> Pernambuco, Brasil.
- VITARELLI, M. (2017). Pensar las prácticas pedagógicas en el sur. Editorial Autores de Argentina. Buenos Aires.
- VITARELLI, M.; MARIOJOLS MARGALL, M. (2016) Prácticas profesionales de los licenciados en ciencias de la educación en tiempos complejos. Ediciones cuadernos de cátedra, en <https://drive.google.com/file/d/0B2LLZqs9rFjuQ3ZiejFIZHVqSEU/view>, San Luis.
- ZULUAGA, O. (2003). Pedagogía y epistemología. Editorial cooperativa del Magisterio. Bogotá Colombia.