

Revista

de Educación



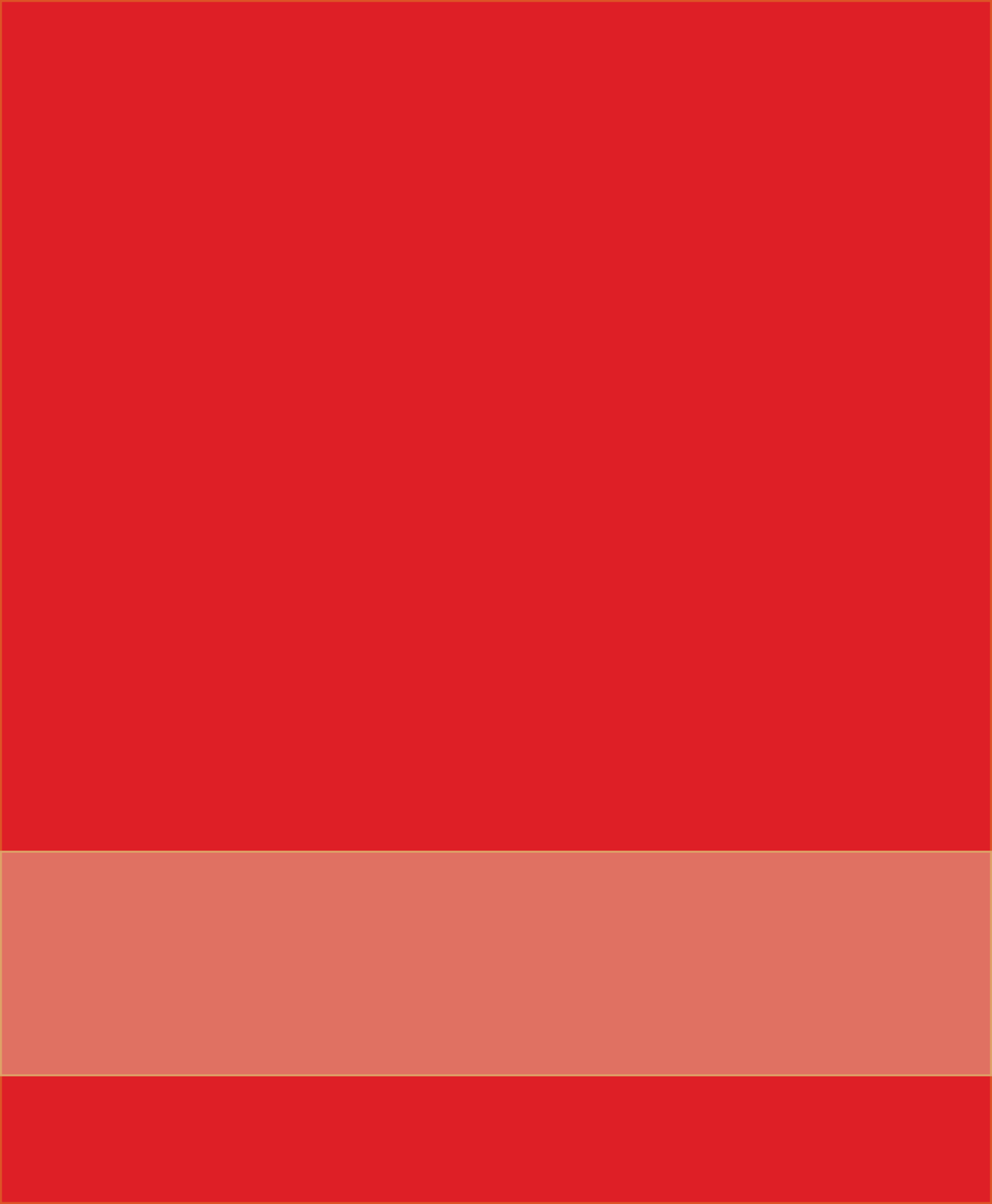
21.1

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 11 - Número 21.1
Septiembre - Diciembre 2020



**FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA**





Revista *de E*ducación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata
Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decana: Dra Silvia Sleimen

Vicedecano (cargo de la Secretaria de Investigación): Dr. Federico Lorenç Valcarce

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación: Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Sonia Bazán

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dra. María Marta Yedaide

AÑO XI – N° 21.1

Septiembre – Diciembre 2020

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinarias en el campo de la educación. 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 del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Compaginación: Lic. Braian Marchetti

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: María Marta Yedaide (UNMDP)

SECRETARIA: Laura Proasi (UNMDP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Patricia Demuth - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

María Graciela Di Franco - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Silvia Adriana Branda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REDACCIÓN

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

María Andrea Bustamante - Instituto Superior de Formación Docente N°19. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramirez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

• EDITORIAL

• ARTÍCULOS

Sumario

María Marta Yedaide	9
<i>Humanización de la Pedagogía Crítica ¿Qué clase de profesores? ¿Qué clase de ciudadanía? ¿Qué clase de futuro?</i> <i>Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future?</i> E. Wayne Ross, Traducción Sonia A. Bazán.....	17
<i>Educación: un campo de conocimiento en expansión</i> <i>Education: an expanding field of knowledge</i> Alicia R. Wigdorovitz de Camilloni	39
<i>Las implicancias de la tradición como transposición del habitus al campo de la formación docente. En busca del concepto perdido</i> <i>The implications of tradition as a transposition of the habitus into the field of teacher-training. In search of the lost concept</i> Federico Gastón Waissmann.....	53
<i>Epistemologías y saberes disidentes en la Universidad: una agenda en construcción</i> <i>Dissident epistemologies and knowledge at the University: an agenda under construction</i> Cecilia Johnson, Paola Bonavitta	71
<i>Políticas de articulación interinstitucional en la Educación Superior: ¿colaboran con la inclusión y eficiencia?</i> <i>Inter-institutional articulation policies in Higher Education: do they collaborate with inclusion and efficiency?</i> María María Ibañez Martin, María Florencia Arnaudo, Silvia Susana Morresi.....	89
<i>¿Cómo se forma un investigador? Trayectoria de formación en investigación de Profesores Investigadores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i> <i>How is a researcher trained? Research training career for Research Professors of the Meritorious Autonomous University of Puebla</i> Adriana Rocha Rodríguez, Jorge Alejandro Fernández Pérez	113
<i>Desigualdad Educativa, un aporte metodológico desde el enfoque estructural genético</i> <i>Educational Inequality, a methodological contribution from the genetic structural approach</i> Marcela Leivas	127

Sumario

<i>De la perspectiva tradicional a la postestructuralista: el género como variable a tener en cuenta en el estudio del acoso escolar</i> <i>From the traditional to the post-structuralist perspective: gender as a variable to consider in the study of bullying</i> Ana María Amigo Ventureira	147
<i>La participación de los docentes del área de comunicación en la gestión escolar: una mirada desde la micropolítica escolar</i> <i>The participation of teachers in the area of Communication in school management: A look from school micropolitics</i> Denis Daniel Muñoz Ponce, Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya	167
<i>Las identidades: un acercamiento a la identidad misional en la universidad</i> <i>Identities: an approach to missionary identity in the university</i> Miguel Alejandro Barreto Cruz.....	183
<i>A “Dosímetro radiológico” contexto de la protección radiológica para el diseño de una matriz Foda</i> <i>“Radiological dosimeter” context of radiological protection for the design of a swot matrix</i> Marcelo Hernán Chiriboga Urquizo, Sandra Patricia Pazmiño Moscoso	203
<i>El uso del video como recurso didáctico en el aula de matemática</i> <i>The use of video as a teaching resource in the mathematics classroom</i> María Eugenia Pedrosa, Mercedes Astiz, Carolina Vivera	217
<i>La escritura creativa como espacio que restituye a la ausencia</i> <i>Creative writing as a space that restores absence</i> Juan Carlos Bisdorff	235
<i>Propuesta de asignatura optativa para pregrado en el Plan de Estudio E de la carrera Ciencias de la Información de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana</i> <i>Optional subject proposal for undergraduate in Plan of Study E of the Information Sciences career of the Faculty of Communication of the University of Havana</i> Riselis Martínez Prince	247
<i>Ciclo menstrual y sexualidad</i> <i>Menstrual cycle and sexuality</i> Ornela Barone Zallocco, Magdalena Rohatsch.....	253

Sumario

• ENTREVISTA	Sentidos autobiográficos y giros afectivos en la investigación en educación: Un diálogo con Carina Kaplan <i>Autobiographical senses and affective turns in education research: A dialogue with Carina Kaplan</i> Francisco Ramallo 271
• RESEÑAS tesis	El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados Danise Grangeiro 283
	Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO Tiago Ribeiro..... 289
	Los diarios de clases durante la práctica de enseñanza del Profesorado en Historia. Dilemas y situaciones complejas en la autoevaluación Silvia Amanda Zuppa 295
• RESEÑAS libros	Volver sobre las huellas para ampliar la mirada. Un ejercicio de indagación sobre la investigación educativa. Matías Boxer 299
	(Re)pensando las juventudes y los feminismos desde una perspectiva no esencialista. Reseña sobre Activismos feministas jóvenes: emergencias, actrices y luchas en América Latina. Rosario Barniu 303
	La historia de la complejidad: Un relato contemporáneo de los orígenes María Daniela Blanez 311
	Dora Barrancos per se. Una narrativa vital del cauce feminista en Argentina Paula Gambino 317
• RESEÑAS encuentros	Los desafíos de navegar los mares embravecidos de la virtualidad. Un relato de pandemia. María Andrea Bustamante, María Concepción Galluzzi..... 325
• EVENTOS	EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2020 333

Sumario

María Marta Yedaide¹

Muchas veces, los tiempos que como humanas⁽²⁾ habitamos (y que nos habitan) suelen ser más silenciosos... Casi siempre se muestran tibiamente, como la marca de agua en un papel. Nos significan, así, sin grandes gestos, como si esta presencia constituyera una música de fondo constante. Tenemos entonces la ilusión de actuar con relativa independencia de estos enclaves espacio-temporales, desconociendo ingenuamente que son en realidad atmósferas semióticas que condicionan gran parte de nuestras prácticas y nuestros discursos—incluso los horizontes de nuestro deseo—.

Estos tiempos, en cambio, vienen estridentes. El COVID ha garantizado un show pornográfico de las limitaciones de esta ficción antropocéntrica que nos estábamos contando. Vemos, oímos, sentimos el palpitante de lo vivo, viene la muerte al acecho incesante y las inequidades no pueden ya obviarse, empujándolas bajo la alfombra. La verdad está desnuda. Las verdades están desnudas.

Mientras tanto, nosotras acopiamos historias. Recibimos, leemos, compartimos cuentos que, como siempre ha sucedido, nos re-enhebran a lo que vibra para darnos refugio y consuelo. También inauguran esos paisajes necesarios para la profusión de la imaginación y la creación de otros mundos posibles.

Quedan, pues, invitadas a participar de este ritual maravilloso de pasar las palabras, alojarlas brevemente y dejar que nos afecten.

El Número que hoy compartimos comienza con la traducción del artículo **Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future?** En **Humanización de la Pedagogía Crítica ¿Qué clase de profesores? ¿Qué clase de ciudadanía? ¿Qué clase de futuro?**, la Dra. **Sonia Bazán** pone a disposición esta reflexión fecunda respecto de la necesidad de ensayar definiciones de la pedagogía crítica capaces de trascender sus cartografías más ortodoxas—aquellas que terminan clausurando semióticamente sus posibilidades para la soberanía de los sujetos, las escuelas y el medio social en general—. Con similar vocación extensiva, a continuación compartimos **Educación: un campo de conocimiento en expansión**, una adaptación de la Conferencia Magistral dictada por la Dra. **Alicia R. Wigdorovitz de Camilloni** en noviembre 2018 con motivo del otorgamiento del *Doctorado Honoris Causa* por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Frente a las exigencias contemporáneas para la construcción de nuevas epistemologías que acierten en dar respuesta a los complejos problemas educativos de nuestros tiempos, la Dra. Camilomi responde el desafío a partir de los conceptos de conocimiento extendido y de hiper o supercomplejidad.

Como continuidad, el artículo a cargo de **Federico Gastón Weissmann** titulado **Las implicancias de la tradición como transposición del habitus al campo de**

la formación docente. En busca del concepto perdido se propone también la inauguración de un dominio, aunque esta vez subjetivo y a propósito de despertar el agenciamiento en la ecuación estructurado/estructurante del *habitus* bourdesiano. Las colegas argentinas **Cecilia Johnson** y **Paola Bonavita**, por su parte, sostienen el interés en las relaciones de poder, aunque específicas al ámbito del Nivel Superior Universitario. En **Epistemologías y saberes disidentes en la Universidad: una agenda en construcción**, ellas proponen disputar los saberes hegemónicos androcéntricos, patriarcales, binarios y coloniales, y comparten entonces los aprendizajes de una investigación en curso que permite reconocer las geografías contemporáneas de paisajes universitarios.

La contribución que sigue amplifica el análisis al nivel de las macropolíticas, manteniendo la mirada en el Nivel Superior. En **Políticas de articulación interinstitucional en la Educación Superior: ¿colaboran con la inclusión y eficiencia?**, las colegas **María María Ibañez Martín**, **María Florencia Arnaudo** y **Silvia Susana Morresi** nos invitan a reflexionar sobre el caso de la Carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional del Sur. A propósito de las experiencias allí alojadas, las autoras han realizado un análisis que advierte respecto de algunos comportamientos de los programas de articulación entre instituciones de nivel superior que cumplen los objetivos establecidos, mientras otros dan cuenta de la emergencia de discrecionalidades alentadas por factores socioeconómicos en las poblaciones de estudiantes implicadas.

Desde México, **Adriana Rocha Rodríguez** y **Jorge Alejandro Fernández Pérez** se preguntan sobre lo que denominan Trayectorias de Formación en Investigación. Sobre la base de una experiencia de investigación cualitativa, los autores recuperan una serie de factores que alientan la educación en investigación, dando respuesta a la pregunta central del texto **¿Cómo se forma un investigador? Trayectoria de formación en investigación de Profesores Investigadores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**. También desde el campo de la investigación cualitativa, **Marcela Leivas** presenta los avances de un ejercicio de investigación para “indagar la realidad social/educativa en su doble existencia, estructural e interactiva”. En **Desigualdad Educativa, un aporte metodológico desde el enfoque estructural genético**, la autora recurre también a los aportes bourdesianos y, al igual que **Federico Gastón Waissmann**, realiza señalamientos en la dirección de las libertades posibles.

En el transporte desde esta clave estructuralista al posestructuralismo, la española **Ana Amigo Ventureira** propone un acercamiento al género en contextos de acoso escolar. En su trabajo **De la perspectiva tradicional a la postestructuralista: el género como variable a tener en cuenta en el estudio del acoso escolar**, la colega realiza una revisión histórico-teórica de la bibliografía sobre esta temática,

la cual recorre tanto las primeras producciones como las más recientes vertientes postestructuralistas que extienden la preocupación por el acoso a la esfera de la educación en su conjunto. Este interés respecto del abordaje de las experiencias que se viven en las escuelas es compartido por los colegas peruanos **Denis Daniel Muñoz Ponce** y **Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya**. En **La participación de los docentes del área de comunicación en la gestión escolar: una mirada desde la micropolítica escolar** los autores refieren a un estudio que analiza las percepciones de profesores del nivel secundario del área de Comunicación de una escuela pública de San Martín de Porres respecto de su participación en la gestión educativa, y que advierte un grado muy bajo de afectación en este sentido.

Desde territorio colombiano, **Miguel Barreto Cruz** nos convida una reflexión teórica respecto de las identidades desde la psicología. En **Las identidades: Un acercamiento a la identidad misional en la universidad**, el autor presenta argumentaciones gestadas en el marco de una investigación doctoral específicamente dirigidas a las posibilidades de las universidades de comunicar su misión. Como contrapunto, **“Dosímetro radiológico” contexto de la protección radiológica para el diseño de una matriz FODA** se concentra en un estudio que evalúa el nivel de conocimiento de estudiantes y profesionales respecto del dosímetro. Los autores, **Marcelo Hernán Chiriboga Urquizo** y **Sandra Patricia Pazmiño Moscoso** comparten resultados del análisis del uso, manejo y adquisición de este dispositivo en una Carrera de Radiología en Ecuador.

También a propósito de una indagación respecto de un dispositivo, las argentinas **María Eugenia Pedrosa**, **Mercedes Astiz** y **Carolina Vivera** publican en este número **El uso del video como recurso didáctico en el aula de matemática**. La contribución presenta resultados de un estudio cuanti-cualitativo realizado en una escuela privada de la ciudad de Mar del Plata que sostiene el valor del recurso didáctico a la vez que apuntala la importancia del docente. **La escritura creativa como espacio que restituye a la ausencia**, por su parte, de **Juan Bisdorff**, habilita reflexiones respecto de otra tecnología. En este caso el autor/estudiante comparte su propia experiencia al coordinar un proyecto de escritura en el Instituto San Miguel, en la ciudad de San Miguel de Tucumán, Argentina.

Finalmente, los artículos que cierran el presente Número de la Revista incluyen **La Propuesta de asignatura optativa para pregrado en el Plan de Estudio de la carrera Ciencias de la Información de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana**, de **Riselis Martínez Prince**, y **Ciclo menstrual y sexualidad**, de las colegas **Ornela Barone Zallocco** y **Magdalena Rohatsch**. El primero constituye una puesta en valor de la asignatura *Herramientas avanzadas para los Estudios Métricos de la Información*; el segundo interpela la construcción androcéntrica y patriarcal de la sexualidad femenina y propone una indagación capaz

de restituir las relaciones entre ciclo menstrual y sexualidad.

La entrevista que engalana el Número actual lleva por nombre **Sentidos autobiográficos y giros afectivos en la investigación en educación: Un diálogo con Carina Kaplan**. En ella, el Dr. **Francisco Ramallo** provoca la aguda reflexión de la colega argentina respecto de una temática de gran arraigo e interés para el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación afiliado a esta publicación. A esta valiosa contribución siguen las reseñas de tesis doctorales de **Danise Grangeiro**, **El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados**, y de **Tiago Ribeiro**, **Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiênicas compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO**. Asimismo, **Silvia Zuppa** comparte la reseña de su Trabajo Profesional de Especialización en Docencia Universitaria denominado **Los diarios de clases durante la práctica de enseñanza del Profesorado en Historia. Dilemas y situaciones complejas en la autoevaluación**.

Como cierre, disponemos de una exquisita revisión bibliográfica a propósito de cuatro reseñas. **María Daniela Blanez** presenta bajo el nombre **La historia de la complejidad: Un relato contemporáneo de los orígenes** el libro de D. Christian (2019). *La gran historia de todo. Del Big Bang a las primeras estrellas, nuestro sistema solar, la vida en la Tierra, los dinosaurios, el Homo sapiens, la agricultura, la Edad de Hielo, los imperios, los combustibles fósiles, el alunizaje y la globalización masiva. Y lo que el futuro nos depara*. La colega marplatense **Paula Gambino** captura el valor del texto de Dora Barrancos (2019) *Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual en Dora Barrancos per se. Una narrativa vital del cauce feminista en Argentina. Volver sobre las huellas para ampliar la mirada*. La propuesta de **Matías Boxer**, **Un ejercicio de indagación sobre la investigación educativa** aborda con gran pericia el texto de R. N. Buenfil Burgos, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Finalmente, **Rosario Barniu** destina su análisis a la obra **Activismos feministas jóvenes: emergencias, actrices y luchas en América Latina**, de M. Larrondo y C. Ponce Lara, recuperando su valor en **(Re)pensando las juventudes y los feminismos desde una perspectiva no esencialista**.

El punto final del Número que hoy compartimos queda en las manos de nuestras colegas **María Galluzzi y Andrea Bustamante** cuando comparten la **Experiencia TACA virtual 2020**. Aquí la Reseña de Encuentro asume unas significaciones muy particulares al aludir a unas convivencias académicas y afectivas en el espacio virtual que la pandemia ha definido como entorno prácticamente exclusivo para los “encuentros”. Nos recuerda, entonces, las marcas espacio-temporales estridentes y pornográficas a las que aludíamos al principio de esta Editorial. Y, curiosamente, también nos transporta a la esperanza que sostenemos respecto de

las inauguraciones, los comienzos y las maravillas por-venir que están prometidas a quienes creamos y acopiamos relatos.

Esperamos que las narrativas que aquí socializamos inspiren y propicien nuevos “encuentros”, movilizantes y auspiciosos de los mundos más justos y amables que sepamos construirnos.

Mar del Plata, 18 de agosto de 2020

Notas:

(1) Profesora de inglés, Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y Doctora en Humanidades y Artes con mención Educación (UNR). Argentina. Directora, docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y Coordinadora de la Línea de Investigación Sobre la Enseñanza y Relatos Otros del Programa Interdisciplinario en Estudios Descoloniales (PIED), ambos con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinares Educación (CIMED).

Co-directora del Proyecto de Investigación En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábitats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas (FAUD, UNMDP) y Referato del Journal Encounters in Theory and History of Education. Faculty of Education, Queens University, Canada. Directora de la Revista de Educación – Facultad de Humanidades-UNMDP.

(2) El femenino como genérico es intencional.

Revista

de **E**ducación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

**Humanización de la Pedagogía Crítica ¿Qué clase de profesores?
¿Qué clase de ciudadanía? ¿Qué clase de futuro?
Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship?
What kind of future?**

E. Wayne Ross¹
Traducción Sonia A. Bazán²

Resumen

La pedagogía crítica es entendida (y malentendida) en muchos sentidos. Generalmente, asociada con Paulo Freire (1970) en su oposición al método bancario de la educación, también está muy asociada a los análisis neomarxistas basados en la teoría crítica de la educación, la escolarización y la sociedad. A pesar de las percepciones y las conceptualizaciones difundidas de la pedagogía crítica, por parte de sus más reconocidos autores, no hay una perspectiva ideológica única o un movimiento social, que defina a la pedagogía crítica.

Las conceptualizaciones dominantes sobre la pedagogía crítica son innecesariamente limitadas, tanto política como filosóficamente. Como resultado, este enfoque pedagógico de poder innegable ha sido socavado y su impacto mellado. La pedagogía crítica se ha convertido más en una serie de creencias a priori sobre el mundo presentadas como mapas a seguir que un proceso

Summary

Critical pedagogy is understood (and misunderstood) in myriad ways. Most often associated with Paulo Freire's (1970) problem-posing approach in opposition to the traditional banking method of education, it is also closely connected with neo-Marxist, critical theory-based analyses of education, schooling, and society. Despite popular perception, and the conceptualizations of critical pedagogy by some of its most well-known proponents, there is no single ideological perspective or particular social movement that defines critical pedagogy.

The dominant conceptualizations of critical pedagogy are unnecessarily narrow, both politically and philosophically. As a result, a pedagogical approach that is undeniably powerful has been undermined and its impact blunted. Critical pedagogy has become less a process of students investigating the world and constructing personally meaningful understandings that aid them

por el cual los⁽³⁾ estudiantes investigan el mundo y construyen comprensiones personales y significativas que les ayudan en la lucha para superar la opresión y lograr la libertad. En otras palabras, la pedagogía crítica ha encontrado el enemigo, somos nosotros, o al menos nos incluye. Si la pedagogía crítica, como proceso educativo, pretende lograr sus objetivos, no puede exceptuarse a sí misma del desarraigo y el examen de sus propios supuestos subyacentes, pronunciamientos, clichés y conocimientos alcanzados.

Mi objetivo aquí es ampliar la concepción acerca de la pedagogía crítica, mientras se mantienen sus características definitorias, que la convierten en una práctica educativa distinta a los abordajes tradicionales. Ejemplificaré cómo podríamos hacer de la pedagogía crítica una práctica cada vez más adoptada por el profesorado y adelantaré las consecuencias sobre los individuos, escuelas y sociedad si se optara por una concepción menos ortodoxa de lo que significa practicar la pedagogía crítica.

Palabras Claves: pedagogía crítica; profesores; ciudadanía; futuro

in the struggle to overcome oppression and achieve freedom and more akin to an a priori set of beliefs about the world presented as maps to be followed. In other words, critical pedagogy has met the enemy and it is us, or at least includes us. If critical pedagogy, as process of education, is to achieve its aims it cannot exempt itself from the same uprooting and examination of its own underlying assumptions, pronouncements, clichés, and received wisdom.

My aim here is to broaden the conception of critical pedagogy, while maintaining its defining features, which make it an educational practice distinct from traditional approaches. I will illustrate how we might make critical pedagogy more a more broadly embraced practice by teachers and advance its effects on individuals, schools, and society by adopting a less orthodox conception of what it means to practice critical pedagogy

Key Words: critical pedagogy; teachers; citizenship; future

Fecha de recepción: 02/06/2020 Primera Evaluación: 19/07/2020 Segunda Evaluación: 25/07/2020 Fecha de aceptación: 02/08/2020

Una pedagogía crítica heterodoxa

La pedagogía crítica no evolucionó desde una sola fuente filosófica, por esto su núcleo y método pueden conectarse con una variedad de tradiciones, sin embargo es la obra de Paulo Freire, la que religiosamente promueve una pedagogía crítica como emergente, esta obra, si bien considerada importante en el pensamiento crítico en educación, ha sido defectuosa e irónicamente poco examinada desde una perspectiva crítica, las más significativa y detallada crítica de la obra y pensamiento de Freire es la realizada por Rich Gibson (1999,2007).

Freire y Dewey

El núcleo de la pedagogía crítica busca someter nociones ya aceptadas al análisis crítico con el objetivo de incrementar el conocimiento y la libertad. Ira Shor ofrece la descripción más plena de la pedagogía crítica

Hábitos de pensamiento, lectura, escritura y habla con significados subyacentes, primeras impresiones, mitos dominantes, pronunciamientos oficiales, clichés tradicionales, conocimientos aceptados y meras opiniones para entender los significados profundos, las causas arraigadas, el contexto social, la ideología y las consecuencias personales de toda acción, evento, objeto, proceso, organización, experiencia, texto, tema, política, mass media o discurso. (Shor, 1992,129)

Ahora consideramos la descripción que John Dewey realiza sobre el pensamiento “reflexivo”

Una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o forma supuesta de conocimiento puesto a la luz de los fundamentos que la sostienen con tendencia hacia nuevas conclusiones. (Dewey 1933,8)

Si bien la filosofía de Dewey queda fuera del campo que conocemos como teoría crítica, hay significativos puntos en común entre estos dos acercamientos a la comprensión y conocimiento del mundo. La pedagogía crítica es una herramienta para exponer y deconstruir la hegemonía cultural, desde la que la elite gobernante manipula las costumbres sociales de modo tal que sus perspectivas se convierten en la visión dominante del mundo. Aunque Dewey no usó el término *hegemonía*, reconoció el problema y construyó su concepción sobre la educación en respuesta a ella, En *Democracia y Educación* (1916) Dewey escribió

La palabra educación significa sólo un proceso de conducir o criar. Cuando tenemos el resultado de ese proceso en mente, hablamos de educación como actividad que delinea, da forma, moldea, es decir, da un formato que encaja en la forma estándar de la actividad social... Las creencias requeridas no entran a golpes de martillo ni las actitudes necesitadas pueden incrustarse. Pero el medio particular en el que un individuo existe lo llevan a ver o sentir una cosa más que otra, lo conduce a tener ciertos planes para actuar con éxito, fortalece algunas creencias y debilita otras como condición para obtener la aprobación de otras personas. Por tanto, esto produce

gradualmente un cierto sistema de conducta, una cierta disposición para la acción. (Capítulo 2, párrafos 1-2).

Para Dewey y Freire, la educación no es un proceso neutral. En su libro *Democracia y Educación* (1916), Dewey inicia con una discusión sobre el modo por el que toda sociedad usa la educación como medio de control social en el que los adultos demarcan las transformaciones que tendrán en los niños. Sostiene a continuación, que la educación como proceso y función social no tiene un significado definitivo hasta tanto no definimos el tipo de sociedad que tenemos en mente. En otras palabras, no hay respuesta “científicamente objetiva” para la pregunta acerca de los propósitos en educación, porque esos procesos no son objetos que puedan ser descubiertos. Con similitud, Freire (1970.1974) describió la educación tanto como instrumento que es utilizado para integrar personas a la lógica del sistema y lograr su conformidad, o bien convertirse en una “práctica de libertad”, en el medio por el cual se confronta crítica y creativamente con la realidad y descubre cómo participar en la transformación del mundo.

La reconceptualización radical de democracia por parte de Dewey tiene mucho que ofrecer a la pedagogía crítica (Bernstein, 2010). Su noción sobre la democracia no puede encontrarse en las democracias electorales del capitalismo. Para Dewey, la principal responsabilidad de la ciudadanía está relacionada con el desarrollo de intereses compartidos que guíen hacia la sensibilidad acerca de

la repercusión de las acciones de unos sobre los otros. Dewey caracterizó a la democracia como la fuerza que derriba barreras que separan a la gente y crea comunidad. Mientras más porosos sean los límites de los grupos sociales, mayor será la bienvenida a la participación de todos los individuos, y como en la variedad de agrupamientos es en la que se disfrutan las relaciones múltiples y flexibles, así la sociedad se acercará al completo ideal de democrático.

Desde la perspectiva de Dewey, la democracia no es una mera forma de gobierno ni un fin en sí misma, es el medio por el cual la gente descubre, amplía y manifiesta su propia naturaleza y sus derechos. Para Dewey, la democracia tiene tres raíces: la existencia de individuos libres; la solidaridad con otros y la elección de opciones de trabajo y otras formas de participación en la sociedad. La meta de la educación democrática y por tanto de la sociedad democrática es la producción de seres humanos libres asociados entre sí en términos de igualdad.

Para mí, hay una conexión directa entre Dewey y las raíces más tradicionales de la pedagogía crítica en la obra de Freire. Además, veo hilos en esas raíces de la democracia deweyniana que se sincronizan con el origen del pensamiento anarquista, especialmente en su oposición a la autoridad, a la organización jerárquica de las relaciones humanas y en apoyo a la ayuda mutua y el respeto. Dewey no era anarquista, lejos estuvo de serlo. Pero como Noam Chomsky (Chomsky y Macedo 2000,

Ross 2014) señaló, la conceptualización de Dewey sobre la democracia y la educación democrática está en sintonía con los principios socio-anarquistas (sobre lo que volveré más adelante). Si bien el pensamiento democrático de Dewey es ampliamente conocido en el campo de la educación, solo ha sido de influencia conceptual, su potencia radical se mantiene aún no desarrollada en las escuelas y en la sociedad; ese es el desafío de los pedagogos críticos.

La dialéctica y la Pedagogía Crítica

A partir de la definición de pedagogía crítica de Shor (1992), podemos que la realidad es más que apariencias y que enfocarse exclusivamente en lo aparente, en la evidencia que impacta inmediata y directamente, puede ser engañoso. Basar la comprensión de nosotros mismos y de nuestro mundo en aquello que vemos, escuchamos o tocamos en nuestro entorno inmediato puede conducirnos a conclusiones distorsionadas o falsas.

Entendemos que toda experiencia cotidiana requiere que conozcamos algo acerca de cómo algo surgió y se desarrolló y cómo encaja en un contexto más amplio o en un sistema del cual es parte. Pero reconocer esto, sin embargo, no es suficiente... Después de todo, pocos negarán que todo en el mundo está cambiando e intercambiando a algún ritmo y en distintas direcciones, que la historia y las conexiones sistémicas pertenecen al mundo real. La dificultad ha sido siempre cómo pensar adecuadamente acerca de ello y cómo prestar la atención y dar la

dimensión que corresponden. (Ollman 1999,11)

La dialéctica, explica Ollman, es un intento de resolver esa dificultad por medio de la expansión de la noción “cosa”, al incluir (como aspectos de lo que la cosa es) el proceso por el cual eso se convirtió en una “cosa” y en el contexto interactivo más amplio en que se ubica. La dialéctica reestructura el pensamiento acerca de la realidad a partir del reemplazo de la noción de sentido común acerca de la “cosa”, por aquello que posee una historia y tiene conexiones externas con otras cosas, con las nociones de “proceso” (que contiene su historia y posibles futuros) y “relación” (que contiene la parte de aquello que enlaza ese algo con otras relaciones). O como Sciabarra plantea, la dialéctica es el “arte de resguardo del contexto.”

Es reconfortante estudiar un objeto de indagación desde una variedad de perspectivas y niveles de generalidad, para obtener una imagen comprensiva de él. Ese estudio, a menudo requiere que capturemos el objeto en términos del sistema más amplio en el que está situado, así como su desarrollo a través del tiempo. Debido a que los humanos no somos omniscientes, porque ninguno de nosotros puede ver el “todo” desde una divina perspectiva “sinóptica”, es que solo a través de una abstracción selectiva logramos unir piezas en un entendimiento integrado del fenómeno que tenemos ante nosotros – un entendimiento de sus condiciones antecedentes, interrelaciones y tendencias. (2005,

párrafo 8)

La abstracción es similar a usar una lente de cámara fotográfica con diferentes distancias de foco: una lente de zoom que trae los objetos lejanos al foco (¿cuál es la historia?) o un gran angular que captura más de la escena (¿cuál es el contexto social del problema ahora?). Esto nos lleva a preguntas importantes: ¿Dónde se comienza y qué se busca? El acercamiento tradicional al problema de investigación comienza con las pequeñas partes e intenta lograr conexiones con otras partes para entender un todo más amplio. Pero iniciar con el todo, con el sistema, o tanto como entendamos y luego preguntarse por la parte de las partes para observar cómo encaja y funciona nos lleva a una comprensión más completa del todo.

Por ejemplo, muchas personas de diversas convicciones políticas han señalado la paradoja del crecimiento de la riqueza de pocos y el aumento de la pobreza de muchos, así como las conexiones entre los intereses de las corporaciones, las acciones de los gobiernos y el ser indefenso o pobre. Como Ollman (1999) señala, a pesar de la conciencia sobre estas relaciones, la mayoría no toma estas observaciones seriamente. El carecer de teoría que dé sentido a lo que se ve, impide otorgar importancia; se olvida lo que se acaba de ver, o se exorcizan las contradicciones etiquetándolas como paradojas. El problema es que la socialización a la que nos sometemos (dentro y fuera de la escuela) nos lleva a concentrarnos en los detalles de nuestras circunstancias y a

ignorar las interconexiones. Por lo tanto, nos perdemos el modelo que emerge de esas relaciones. La educación en los estudios sociales juega un rol central en reforzar esta tendencia. Las ciencias sociales desarman el conocimiento humano en diversas disciplinas (historia, antropología, sociología, geografía y otras) cada una con un lenguaje propio y modos de conocer, lo que fomenta a concentrarse en fragmentos y piezas de la experiencia humana. Lo que existió antes, es generalmente tomado como dado e invariable. Como resultado, las revueltas económicas y políticas (como las revoluciones de 1789, 1848, 1917 y 1989) son analizadas como eventos anómalos con explicaciones discretas.

El pensamiento dialéctico, por otro lado, es un esfuerzo por entender el mundo en término de interconexiones, los lazos entre las cosas como se presentan ahora, sus propias condiciones previas y futuras posibilidades. El método dialéctico toma al cambio como dado y trata la aparente estabilidad como lo que necesita ser explicado (proporciona marcos conceptuales específicos para explicarlo). El pensamiento dialéctico es un enfoque para comprender el mundo que requiere no sólo de cantidad hechos que generalmente están ocultos a la vista, sino también de una comprensión interconectada de los hechos que ya conocemos.

La dialéctica es método central de la pedagogía crítica. Aunque la dialéctica se ha denominado “método de Marx” debe reconocerse que la dialéctica marxista evolucionó a partir de Georg Wilhelm

Friedrich Hegel, quien sistematizó un modo de pensamiento que se remonta a los antiguos griegos, a *Los Tópicos* de Aristóteles. Además, los pensadores no marxistas como Alfred North Whitehead y el idealista británico F.H. Bradley desarrollaron sus propias versiones de la dialéctica, mientras que por su parte Chris Matthew Sciabarra y John F. Welsh (2007) pusieron la dialéctica al servicio de la teoría social libertaria. Y, como Sciabarra (2005) escribe,

Lo que convierte al enfoque dialéctico en un enfoque radical es la tarea de ir hasta la raíz del problema social, bucear para entenderlo y resolverlo, esto a menudo requiere que transparentemos las relaciones entre los problemas sociales. Comprender las complejidades en el trabajo de una determinada sociedad es un prerrequisito para cambiarla. Es un error común creer que Marx y los marxistas han tenido el monopolio de este tipo de análisis. También es erróneo creer que el énfasis en abarcar el contexto completo es, de alguna manera, vestigio del marxismo. (2005, párrafo 8)

Clericalismo y Pedagogía Crítica

Como los principales educadores progresistas que creen en el poder culturalmente redentor de la escolarización, la pedagogía crítica tiene un complejo de mesías educativo que usualmente convierte a los educadores críticos en sacerdotes, cuya arma es mediar en la vida cotidiana de estudiantes y docentes. Frecuentemente la pedagogía crítica es conceptualizada de una vertical

descendente.

Paulo Freire es sin dudas la pieza clave en el desarrollo de la pedagogía crítica. Su foco en la concienciación, la crítica, la visión utópica (la necesidad de imaginar un futuro mejor antes de que pueda lograrse), el papel crítico de la educación para la justicia social y la necesidad de liderazgo unido con el pueblo, deberían ser vistos como pautas fundamentales por parte de los movimientos para el cambio social. Sin embargo, como señala Gibson (2007), hay problemas con el trabajo de Freire, tanto él como su trabajo han sido reificados en elogios acríticos por parte de prominentes académicos del mundo angloparlante.

Como un ícono, Freire se convirtió en una mercancía. Su trabajo escasamente se ha adquirido en conjunto, sí en piezas seleccionadas, que podían promover la carrera de un académico, impulsar los intereses de una corporación o un partido “revolucionario” en un estado capitalista. Gran parte de sus seguidores llamaron su obra “eclectica”, y allí quedó todo. Pero Freire se llamaba a sí mismo un hombre contradictorio. Sus acciones políticas a menudo estaban en tensión. (180)

El análisis de Gibson revela dos Freires. El Freire marxista que instaba al análisis del trabajo y la producción, pero que no lograba resolver la incongruencia entre liberación y la desigualdad propia del capitalismo, ante la necesidad de motivar el desarrollo económico nacional. El Freire católico-humanista-posmoderno

que negaba la centralidad de la clase y se enfocaba en deconstruir cultura y lenguaje. En ambos casos, Freire descansa en la ética del educador para mediar en las tensiones entre los profesores de clase media y los estudiantes profundamente explotados.

Es imposible imaginar la pedagogía crítica sin las profundas contribuciones de Freire (por ejemplo su énfasis en el papel eje de las ideas como la fuerza material, su método crítico de análisis, su determinación a participar de la práctica social concreta, su pedagogía democrática y ética, y su insistencia en liderazgos no jerárquicos), sin embargo, seguir su legado requiere de parte nuestra una revisión crítica de su obra y de significado para nosotros hoy; evitar la reificación de sus textos, cuidar de no separarlos de su sentido político o dejar pasar las contradicciones que encontremos.

No hay lugar para evangelistas en la pedagogía crítica porque el objetivo no es convertir a las personas a suposiciones, creencias o conocimientos a priori. En el corazón del enfoque interactivo de Freire sobre la educación, y a menudo pasado por alto o ignorado, está la observación, la experiencia y el juicio (a diferencia del conocimiento que procede de la deducción teórica).

Los seres humanos tienden a construir creencias basadas en un conocimiento y comprensión insuficientes para luego aferrarse a ellas, rechazando evidencias que muestran lo opuesto, como resultado no hay lugar para “creyentes” en la

pedagogía crítica. La pedagogía crítica como proceso rechaza los prejuicios, es decir el pensamiento o la creencia que acepta las apariencias superficiales. Tradición, instrucción e imitación dependen de la autoridad de alguna manera. La pedagogía crítica prospera en el escepticismo, las dudas, análisis y cuestionamientos profundos, por lo tanto, no se necesitan pastores porque el punto es que la gente piense por sí misma. Si la promesa de la conciencia crítica y la liberación de la opresión pueden lograrse desde la postura freireana o su sistema de educación interactiva “ver-juzgar-actuar” es una cuestión empírica.

Humanización de la pedagogía crítica en los estudios sociales

Quiero explorar brevemente algunas posibilidades que van más allá de la ortodoxia en la pedagogía crítica para crear experiencias de aprendizaje que respalden comprensiones críticas y personalmente significativas sobre el mundo. Aquí me centraré en la pedagogía crítica en el contexto de la enseñanza en estudios sociales, si bien este es el eje de mi trabajo, las ideas pueden aplicarse a otras áreas y contextos educativos por medio de la pregunta ¿qué tipo de profesores necesitamos en los estudios sociales?, ¿para qué tipo de ciudadanía deberíamos enseñar? y finalmente, ¿qué tipo de futuro estamos tratando de crear?

¿Qué clase de profesores?

Aunque casi todos los profesores en estudios sociales coinciden en que

el propósito de las ciencias sociales es preparar a los jóvenes para tener conocimiento, valores y habilidades necesarios para una participación en la sociedad, el problema está en los detalles.

Como argumenta el filósofo Paul Taylor en su libro *Discurso Normativo* (1961), “Debemos decidir cuál debe ser el caso. No podemos descubrir cuál debe ser el caso a partir de la investigación acerca del caso”. (248)

Nosotros, educadores y ciudadanos, debemos decidir cuál debería ser el propósito de los estudios sociales. Esto significa preguntarnos en qué tipo de sociedad (y mundo) queremos vivir. O ¿cuál es el sentido de democracia que queremos para una sociedad democrática? Con el fin de otorgar significado a la enseñanza de los estudios sociales, debemos involucrar estas cuestiones no abstractas o retóricas, en relación con nuestras experiencias vividas y con nuestra práctica profesional como docentes.

Tomar este enfoque para la enseñanza representa un desafío importante para los profesores en estudios sociales, específicamente, ¿cómo superamos la ideología de la neutralidad?

Los profesores a menudo rechazan abiertamente las agendas políticas o ideológicas para la enseñanza y la escuela como espacio inapropiado o “no profesional” para seguirlas. Este tipo de pensamiento impregna la sociedad, particularmente cuando se trata de la escuela y la enseñanza. “Atenerse a

los hechos”, “Evitar el sesgo” “Mantener neutralidad”. Estas son metas expresadas por algunos profesores cuando se les pidió que identificaran claves para una enseñanza exitosa. Muchos de esos mismos profesores (y formadores de profesores) conciben su papel como diseñadores y enseñantes de cursos que aseguren a los estudiantes tener una función no disruptiva en la sociedad tal cual existe. Se cree que un objetivo deseable, en parte porque fortalece el *estatus quo*, y porque se considera una postura “imparcial” o “neutral”. Muchos de esos profesores ven su trabajo en la escuela como apolítico, como cuestión de cumplir con el currículo, impartir habilidades académicas y preparar a los estudiantes para las evaluaciones de alto rendimiento que deberán enfrentar. A menudo estos profesores han asistido a programas de educación diseñados para asegurar que ellos mismos estén preparados para adaptarse al *estatus quo* en las escuelas. Es contradictorio que algunos programas de formación de docentes enseñen la importancia del mantenimiento de la neutralidad mientras postulan apoyo a la “educación en justicia social.”

La “ideología de la neutralidad” que actualmente domina el pensamiento y las prácticas escolares (y la formación docente) se sustenta en teorías del conocimiento y concepciones de la democracia que restringen, en lugar de ampliar, la participación ciudadana en la sociedad y distorsionan las consecuencias políticas e ideológicas de la denominada escolarización,

enseñanza y currículo “neutrales”. Estas consecuencias incluyen las concepciones del estudiante desde una perspectiva pasiva, una ciudadanía democrática como un proyecto de espectador; y en última instancia el mantenimiento del *status quo* de la desigualdad en la sociedad.

El problema en la enseñanza no es si permitir el discurso político en las escuelas, si defenderlo o no, sino la naturaleza y el alcance del apoyo al discurso político.

Es ampliamente reconocido que neutralidad, objetividad e imparcialidad son prácticamente lo mismo y que siempre son bienvenidos cuando se refiere a escuelas y enseñanza. Pero, considere lo siguiente. La neutralidad es una categoría política, significa, no apoyar ninguna facción en una disputa. Sostener una posición neutral en un conflicto no significa garantizar lo correcto u objetivo más que otra posición y puede ser un signo de ignorancia sobre el tema. Parece mejor requerir a las escuelas que incluyan sólo docentes “neutrales” a costo de incluir también ignorantes y cobardes, además de una enseñanza y un currículo superficial (Scriven, 1991).

La ausencia de sesgo no es ausencia de convicciones en un área, por lo tanto, neutralidad no es objetividad. Ser objetivo es ser imparcial o desprejuiciado. Las personas generalmente se engañan al pensar que quien interviene en una discusión con postura adquirida sobre un tema, no puede ser desprejuiciada.

La pregunta clave es, sin embargo, cómo puede justificarse esa posición.

El conocimiento gana objetividad cuando es resultado de haber sido expuesto al mayor rango posible de críticas. Los pensamientos y creencias que dependen de una autoridad (como la tradición, la instrucción, la imitación) y que no se basan en el examen de evidencias son prejuicios. Por lo tanto, lograr la objetividad en la enseñanza y el currículo requiere que tomemos seriamente perspectivas y críticas alternativas sobre toda expectativa de conocimiento. ¿Cómo es posible tener o buscar la objetividad en escuelas en las que el discurso político esté circunscripto y se exige neutralidad? Lograr la objetividad pedagógica no es tarea fácil. El profesor objetivo incorpora los argumentos más persuasivos de cada punto de vista sobre un determinado tema, demuestra imparcialidad, se enfoca en las posiciones que se respaldan en evidencias, etc.

Este tipo de enfoque no es fácil, y usualmente requiere significativas cantidades de tiempo, disciplina e imaginación. En este sentido, no es sorprendente que la objetividad se considere imposible en especial en los temas sociales contemporáneos en los que el problema es a menudo controvertido y aparentemente abierto a múltiples perspectivas, a diferencia de las ciencias naturales. Sin embargo, tomando prestada una frase de Karl Popper, la objetividad en la enseñanza puede ser considerada como un “principio regulativo”, algo hacia lo que cada uno debe esforzarse pero que nunca

alcanzará.

¿Qué clase de ciudadanos?

Junto a Kevin Vinson (Ross and Vinson, 2014; Ross 2017) desarrollamos la noción de ciudadanía peligrosa. Al principio nos inspiramos en la obra de los Situacionistas y los sucesos de mayo de 1968 en París (Vinson y Ross, 2003). Nos preguntamos cómo podíamos utilizar los trabajos de Guy Debord (1967) y Raoul Vaneigem (1983) especialmente, para entender y responder a los contextos educativos contemporáneos.

Mayo de 1968 en Francia fue un momento revolucionario que apuntaba a transformar aspectos sociales y morales de la “vieja sociedad” y se centró especialmente en las instituciones educativas. Cientos de miles de estudiantes universitarios y sus aliados, incluso estudiantes del nivel secundario, pero no los sindicatos ni la izquierda establecida, tomaron las universidades y se enfrentaron a la policía y ejército mientras invocaban los eslóganes inspirados en los Situacionistas: *Soyez realistes, demandez l'impossible* (Seamos realistas, pidamos lo imposible). 1968 observó rebeliones estudiantiles alrededor del mundo en México, Brasil, Argentina, Japón, a lo largo de Europa y en los Estados Unidos. En muchos casos el estado respondió violentamente. En Méjico la policía y el ejército ocuparon la UNAM, la universidad más grande de América Latina, y masacraron cientos (quizás miles) de estudiantes en Tlatelolco.

Está claro que ejercitar derechos democráticos populares con el objetivo de transformar la “vieja sociedad” es un emprendimiento peligroso. La escuela siempre ha girado alrededor de algún tipo de educación de ciudadanía, enmarcada centralmente por una visión esencialista del buen ciudadano como conocedor de los hechos tradicionales, pero ha habido intentos de desarrollar una perspectiva reconstructivista social del buen ciudadano como agente del cambio social progresivo (incluso radical) (Counts 1932). La enseñanza de estudios sociales se ha encontrado siempre en territorios controvertidos ya que se preocupa centralmente por la naturaleza de la sociedad y los significados de la democracia.

La ciudadanía peligrosa consiste en elaborar una agenda dedicada a la creación de una educación que luche y sea disruptiva ante las desigualdades y la opresión. Prácticas áulicas comprometidas a explorar y afectar las contingencias del entendimiento y la acción y que posibiliten erradicar la explotación, la marginalización y desempoderamiento, el imperialismo cultural y la violencia tanto en la escuela como en la sociedad.

Esencialmente, la ciudadanía peligrosa requiere que las personas, individual y colectivamente, lleven adelante acciones y conductas que impliquen ciertos riesgos (como los estudiantes en 1968, por ejemplo); trasciende el ejercicio tradicional de votar o firmar peticiones, y en su lugar se esfuerza por una predisposición a la

inspiración por la praxis de oposición y resistencia, una aceptación de cierta postura táctica. Por supuesto esto implica que la ciudadanía peligrosa sea peligrosa para un *status quo* opresivo y socialmente injusto, para las estructuras jerárquicas existentes.

La ciudadanía peligrosa materializa tres generalidades fundamentales: participación política, conciencia crítica y acción intencional. Sus objetivos subyacentes se basan en los imperativos de resistencia, significado, disrupción y desorden. En esencia, la ciudadanía peligrosa es un contenedor conceptual para el desarrollo de una crítica radical a la educación como control social y como serie de estrategias que pueden ser utilizadas para perturbar y resistir las potencialidades conformistas, antidemocráticas, antioleativas y opresivas de la educación y la sociedad.

Las premisas de la ciudadanía peligrosa incluyen que (a) democracia y capitalismo son incompatibles; (b) docentes y currículo han sido sometidos para profundizar las políticas que atacan la libertad académica y desaniman el análisis social crítico; (c) las escuelas capitalistas tienen por objeto el control social y premiar a los niños por ser leales, obedientes, cumplidores del deber y útiles para las clases dominantes, y (d) obediencia civil, no desobediencia, conforman el problema que debemos superar para transformar la educación y la sociedad.

La ciudadanía peligrosa desafía las suposiciones sobre el estado del mundo y

requiere la exploración de los problemas que producen cierta incomodidad. Ante la falta de democracia en el mundo actual, ¿es posible enseñar para una democracia que no esté dominada por el capital? ¿Queremos enseñar para una democracia capitalista? ¿Hay alguna alternativa? ¿Está en bancarota el concepto democracia? ¿Es rescatable la democracia como concepto y práctica? Si la democracia es salvable, creo que la enseñanza acerca de y para la democracia en los tiempos contemporáneos no puede desvincularse de las complejidades y contradicciones que han llevado a definir qué es la democracia realmente existente (o no existente). Es una práctica que debe ser entendida como dificultosa, riesgosa y aún peligrosa.

Durante mucho tiempo me ha intrigado la pedagogía pública de los artistas performativos con inspiración política, con sus objetivos de perturbar creativamente la vida cotidiana a través de la resistencia creativa; como en los situacionistas encuentro aquí imaginarios poderosos para la pedagogía de la ciudadanía peligrosa (Ross, 2017).

¿Qué futuro? El individuo, las instituciones y el cambio social

La pedagogía crítica como práctica ha sido criticada tanto interna como externamente. Por ejemplo, Mc Laren lamenta “la domesticación de la pedagogía crítica”, es decir que los esfuerzos de la pedagogía crítica se han acomodado a las corrientes de humanismo progresista

“caracterizadas por el coqueteo, pero nunca con el compromiso completo por la praxis revolucionaria” (2000,98). El posmodernismo y el post estructuralismo se identifican con este problema, Mc Laren cita a Carl Boggs para referirse a este punto:

En la política como en el ámbito cultural e intelectual, una fascinación posmoderna por la indeterminación, la ambigüedad y el caos apoya un giro hacia el cinismo y la pasividad; el sujeto queda indefenso para cambiarse a sí mismo o a la sociedad. Además, el discurso posmoderno pretencioso, lleno de neologismos y a menudo indecifrible refuerza las tendencias más caprichosas de la academia. Los intentos interminables (y a menudo sin sentido) de deconstruir textos y narrativas se convierten en una fachada detrás de la cual investigadores profesionales justifican su propio alejamiento del compromiso político... el posmodernismo extremo ataca a las instituciones macro e impide las conexiones entre crítica y acción (Boggs 1997,767).

Por otro lado, la posmoderna Elizabeth Ellsworth (1989) critica la literatura sobre pedagogía crítica como altamente abstracta, utópica y fuera de contacto con la práctica cotidiana de los docentes. Ellsworth sostiene que el discurso de la pedagogía crítica da lugar a mitos represivos que perpetúan las relaciones de dominación donde “objetos, naturaleza y ‘otros’ son vistos como conocidos o conocibles, en el sentido de ser ‘definidos, delineados, capturados, comprendidos, explicados

y diagnosticados’ a un nivel de determinación nunca otorgado a quien será el o la ‘conocedor/a’” (321). Ellsworth ofrece su versión preferida de la práctica áulica como una especie de comunicación a través de la diferencia que es representada en este enunciado:

Si puedes hablarme de maneras que muestren que entiendes que tu conocimiento sobre mí, el mundo y “lo correcto para hacer” siempre será parcial, interesado, y potencialmente opresivo para los demás, y si yo puedo hacer lo mismo, entonces podemos trabajar juntos en conformación y remodelación de alianzas para construir circunstancias en las que los estudiantes de la diferencia puedan prosperar. (324)

En ese argumento, acuerdo con Mc Laren (ver por ejemplo, Hill y otros 2002; Ross y Gibson, 2007), pero la crítica de Ellsworth identifica un punto ciego dentro de la pedagogía crítica con respecto a lo individual, lo personal y la identidad.

En su excelente historia sobre el movimiento de escuelas libres de los años 60, Ron Miller (2002) reevalúa y revive el legado de John Holt. Holt (1981, 1995a) no era un erudito ni un teórico, sino más bien un moralista y reformador, un pensador descrito como ecologista social y posmodernista constructivo, quien se asoció estrechamente con los movimientos de desescolarización y educación hogareña en América del Norte.

Miller señala, que Holt, como John Dewey, no era un ideólogo y no apoyaba ningún “-ismo.” Holt advirtió contra

la búsqueda de la pureza ideológica y la abstracción excesiva.” Proponía una visión orgánica del mundo, “una apreciación por la naturaleza viva, dinámica, evolutiva, interactiva y receptiva de la realidad” (Miller, 2002,83). Holt sostuvo varios y fundamentales principios que debieron ser tomados seriamente por los educadores críticos:

- La dignidad y el valor de la existencia humana y la fe en la capacidad humana para aprender,
- Preocupación por la libertad y la creencia que se está siendo erosionada seriamente por la impersonalidad de las grandes organizaciones y por las formas de vigilancia y control llevados a cabo por las instituciones sociales, particularmente escuelas.
- Oposición al poder político y económico centralizado que se basa en la gestión científico-tecnológica de los recursos naturales y humanos.
- La preocupación impulsora de cada persona para encontrar sentido de identidad significativo y satisfactorio se hace difícil en la sociedad de masas. (Miller 2002, 83)

Holt “buscó una profunda renovación de la cultura que se preocupara tanto por la integridad personal y la autenticidad como por la justicia social” (Miller 2002,85), En la tradición de Thoreau, se veía a sí mismo como un “descentralizado” que “se inclinaba en dirección al anarquismo”, el “no buscó tanto la reforma de las instituciones sociales sino eludir las y hasta anularlas” (Miller,

2002, 85), Holt estaba centralmente preocupado sobre el crecimiento y el aprendizaje humano, pero se enfocó en la relación entre instituciones sociales y el desarrollo humano. Su énfasis en la dimensión personal de la realidad aborda un punto ciego dentro de la pedagogía crítica, que usualmente privilegia el análisis institucional a expensas de la autenticidad existencial, es decir la preocupación de cada persona porque su vida sea significativa y satisfactoria. Holt describió su más profundo interés “cómo podemos los adultos trabajar para crear una comunidad, una nación, un mundo más decente, humano, cuidadoso, pacífico, y cómo podemos hacer posible que los niños se sumen a este trabajo?” (Miller, 2002,86).

Holt enfatizó la conexión entre lo social y lo individual, entre lo político y lo existencial. Los seres humanos no podrían crecer completamente en una cultura fragmentada o violenta, pero a la vez una cultura digna solo emergerá cuando los individuos experimenten personalmente el significado y la plenitud. (Miller, 2002, 86)

Miller argumenta que lo que distingue la posición de Holt de las críticas “progresistas” fue su insistencia en que la reforma de las instituciones sociales no era suficiente para la renovación cultural. Para Holt, la fuente de la violencia, el racismo y la explotación no estaba en instituciones como tales, sino en la realidad psicológica que las personas experimentan mientras viven en la sociedad. La implicación en la pedagogía crítica es que su foco en la transformación

institucional ha descuidado la dimensión existencial del significado, ha ignorado con demasiada frecuencia el deseo personal de pertenencia, de comunidad y de compromiso moral.

Para ser claros, ni Holt ni yo defendemos una perspectiva meramente personal o individualista. Holt era muy consciente de las fuerzas políticas y expresó su preocupación sobre la adoración del progreso y al desarrollo como conductores inevitables al fascismo. En su libro de 1970, *¿Qué hago el lunes?* Holt sugiere que la alienación alimentada por la educación autoritaria podría “preparar el terreno para alguna ingenua forma estadounidense del fascismo, que ahora parece incómodamente cercana”. Miller (2002) cita una carta que Holt escribió a Paul Goodman, en 1970:

Sigo en la búsqueda y esperanza de encontrar evidencia de que [los estadounidenses] no son tan insensibles, codiciosos, crueles y envidiosos como me temo que lo son, y sigo decepcionándome. ... Lo que me asusta es la cantidad de fascismo en el espíritu de la gente. Es el gobierno que tantos de nuestros conciudadanos recibirían si pudieran, eso me asusta, y me temo que nos estamos moviendo en esa dirección. (89)

Desafortunadamente, Holt percibió que las políticas en Estados Unidos, acerca de la reforma institucional, particularmente escolar, se veían como el camino eficaz para el cambio social. En 1971 Holt escribió en *New Schools*

Exchange Newsletter,

No creo que ningún movimiento de reforma educativa que se dirija exclusivamente o incluso principalmente a los problemas o necesidades de los niños, pueda ir muy lejos. En resumen, en una sociedad absurda, inviable, derrochadora, destructiva, coercitiva, monopolística y generalmente antihumana, nunca podríamos tener una buena educación, sin importar qué tipo de escuelas permitan los poderosos, porque no son los educadores o las escuelas, sino toda la sociedad y la calidad de vida que se tiene en ella, lo que realmente educa ... Cada vez me parece más, y en sentido inverso a lo que sentí no hace mucho tiempo, que tiene muy poco sentido hablar de educación para el cambio social, como si la educación fuera o pudiera ser una especie de alistamiento. La mejor y tal vez la única educación para el cambio social es la acción para llevar a cabo ese cambio ... No puede haber pequeños mundos adecuados para los niños en un mundo que no sea adecuado para cualquier otra persona. (Citado en Miller 2002, 90)

En su libro de 1972, *Freedom and Beyond*, Holt se enfrentó a los conceptos clave de la pedagogía crítica: justicia social, racismo, pobreza y conflicto de clases, argumentando, como señala Miller, que las escuelas estaban contribuyendo a estos problemas más que a resolverlos. A diferencia de los reconstruccionistas sociales de mediados del siglo XX (Counts, 1932), Holt llegó a ver las escuelas (incluso a las

democráticas escuelas libres) no como una fuente potencial para la recreación del orden social, sino más bien como obstáculos a superar en la búsqueda del cambio social. Se pregunta si “estamos tratando de salvar nuestras conciencias pidiendo a nuestros hijos que hagan lo que no podemos y no queremos hacer” (1972, 232).

Holt concluyó que las escuelas “tienden a sacar el aprendizaje fuera del contexto de la vida y convertirlo en una abstracción, una mercancía” (Miller 2002, 95). O como dijo una vez, “Soy suficientemente anarquista para sentir que las cosas se mejoran en general cuando se mejoran en sus detalles”. Este es el principio que ocupa, en parte, a las críticas de Ellsworth hacia la pedagogía crítica.

La pregunta es cómo podemos crear un mejor equilibrio entre la abstracción (con foco en la naturaleza general de las cosas) y la autenticidad (con foco en los detalles) dentro de la pedagogía crítica. Holt argumentó que intentar cambiar la sociedad a través de las escuelas era una evasión de la responsabilidad personal porque el significado auténtico no se puede cultivar masivamente. “La gente no cambia sus ideas, y mucho menos sus vidas, porque alguien viene con un argumento inteligente para demostrar que están equivocados” (Holt 1981, 66).

Conclusión

Foucault argumentó que practicar la crítica es una cuestión de hacer difíciles

los gestos simples y que su definición de crítica tiene mucho en común con la definición de pedagogía crítica de Shor.

Una crítica no es cuestión de decir que las cosas no están bien como son. Se trata de señalar en qué tipo de suposiciones, de ideas familiares, indiscutibles y despreocupadas descansan las prácticas que aceptamos ... La crítica es cuestión de eliminar ese pensamiento y tratar de cambiarlo: mostrar que las cosas no son tan evidentes como uno creía, ver lo que se acepta como evidente y que ya no será aceptado como tal. (1988, 154–155)

La pedagogía crítica sigue evolucionando y depende de nosotros, como educadores críticos, participar continuamente en la autocrítica y en la renovación pedagógica.

Las personas que hablan de aprendizaje transformador o revolución educativa sin referirse explícitamente a la vida cotidiana, sin entender lo que es subversivo sobre el aprendizaje y el amor, y lo que es positivo en el rechazo de las limitaciones, están atrapados en una red de ideas establecidas, el sin sentido y la falsa realidad de los tecnócratas (o aún peor).

La educación en estudios sociales, como otros tipos de pedagogía crítica, es un tema peligroso. Su peligro, sin embargo, es una cuestión de perspectiva.

Al igual que las escuelas en las que se enseña, en los estudios sociales abundan contradicciones seductoras. Albergan posibilidades de investigación y crítica social, liberación y emancipación. Los

estudios sociales podrían ser un espacio que permita a los jóvenes analizar y comprender los problemas sociales de una manera holística, encontrar y rastrear relaciones e interconexiones presentes y pasadas para construir una comprensión significativa de un problema, su contexto y su historia; imaginar un futuro en el que se resuelvan problemas sociales específicos; y tomar medidas para llevarlo a cabo. Los estudios sociales podrían ser un lugar donde los estudiantes aprendan a hablar por sí mismos para lograr, o al menos se esfuercen por lograr un correspondiente grado de participación y un futuro mejor. Los estudios sociales podrían ser esto, pero no lo son.

Las escuelas, y los estudios sociales en particular, siguen teniendo una naturaleza dialógica. Las salas de máquinas de las fábricas de ilusiones cuyo objetivo principal es la reproducción del orden social existente, donde las ideas dominantes existen para ser memorizadas, repetidas, interiorizadas y vividas.

Los estudios sociales con demasiada frecuencia enseñan mitos en lugar de alentar exploraciones críticas de la existencia humana. Las escuelas son fundamentalmente instituciones autoritarias y jerárquicas, producen innumerables subproductos opresivos e inequitativos y los estudios sociales son un componente integral en este proceso.

El desafío, tal vez imposible, es descubrir formas en los que la pedagogía crítica y los estudios sociales en

particular pueden contribuir a la libertad positiva. Se trata de una sociedad en la que los individuos tienen el poder y los recursos para realizar y cumplir su propio potencial, libres de los obstáculos de clase, del racismo, el sexismo y otras desigualdades alentadas por los sistemas educativos y la influencia del Estado y las ideologías religiosas. Una sociedad donde las personas tengan la agencia y la capacidad de tomar sus propias y libres decisiones y actúen de forma independiente basadas en la razón no la autoridad, la tradición o el dogma.

La educación en estudios sociales debe ser un conocimiento crítico de la vida cotidiana. La comunidad y el diálogo genuinos sólo pueden existir cuando cada persona tiene acceso a una experiencia directa de la realidad, cuando cada uno y cada una tiene a su disposición los medios prácticos e intelectuales necesarios para resolver los problemas. La pregunta no es determinar qué son los alumnos en la actualidad, sino más bien lo que pueden llegar a ser, porque sólo entonces es posible comprender lo que en verdad ya son. (Y lo mismo se aplica a nosotros, como educadores críticos.)

Estudiar cómo las personas (y las cosas) cambian es el centro de la comprensión social y la pedagogía crítica. Para mí, tal vez el elemento más convincente de la pedagogía crítica es que la investigación activa de las cuestiones sociales y educativas contribuye al cambio. Como dijo Mao Zedong (1937),

Si quieres saber el sabor de una pera, debes cambiar la pera comiéndola. Si quieres conocer la teoría y los métodos de la revolución, debes participar en la revolución. Todo conocimiento genuino se origina en la experiencia directa.

La posición de Mao sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje es sorprendentemente similar a la de John Dewey. Ambos pensadores, aunque en polos separados ideológicamente, comparten lo que se ha descrito como una concepción activista de los seres humanos, la idea de que las personas se crean a sí mismas sobre la base de sus propias interpretaciones. Aunque, como Marx señala, mientras que la gente hace su propia historia, no lo hace como le place, pero sí bajo circunstancias ya existentes, dadas y transmitidas desde el pasado.

En 1843, Arnold Ruge, superado por la desesperación revolucionaria, escribió una carta a Karl Marx lamentando la imposibilidad de la revolución porque el pueblo alemán era demasiado dócil: “nuestra nación no tiene futuro, así que ¿cuál es el punto en nuestro atractivo para ella?” A lo que Marx respondió: “Difícilmente sugerirás que mi opinión del presente es demasiado exaltada y si no me desespero al respecto, esto es sólo porque su posición desesperada me llena de esperanza”.

Este es un ejemplo de lo que el filósofo Giorgio Agamben ha llamado “el valor de la desesperanza” (Skinner 2014). El valor de la desesperanza es una respuesta optimista a las circunstancias pesimistas.

¡El equivalente para responder a la crítica del estés “siendo demasiado idealista” con “sé realista, exige lo imposible!”

El sistema hegemónico del capitalismo global domina no porque la gente esté de acuerdo con él. Gobierna porque la mayoría de la gente está convencida de que no hay alternativa. De hecho, el enfoque dominante de la educación y el currículo, particularmente en la educación de estudios sociales, está dirigido a adoctrinar a los estudiantes en esta creencia.

El pensamiento utópico nos permite considerar alternativas/imaginarios pedagógicos, en el intento de abrir espacios para repensar nuestros enfoques para aprender, enseñar y experimentar el mundo. Estos imaginarios son necesarios porque los tropos tradicionales del currículo de estudios sociales (por ejemplo, democracia, elecciones, ciudadanía democrática) son esencialmente mentiras que nos decimos a nosotros mismos y a los estudiantes (porque la democracia es incompatible con el capitalismo; la democracia capitalista crea una versión superficial de la democracia en el mejor de los casos; la democracia tal como opera actualmente es inseparable del imperio/ la guerra perpetua y las enormes desigualdades sociales).

Ciertamente tenemos mucho combustible para nuestras esperanzas. El desafío al que nos enfrentamos como educadores de estudios sociales no es alegrar el corazón de nuestros estudiantes con esperanzas vacías,

sino confrontar con los tiempos aparentemente desesperanzados para la libertad y la igualdad con una pedagogía y un currículo que provienen de un valor de desesperanza.

Nuestro objetivo debe ser repensar la pedagogía crítica y los estudios sociales para que se conviertan en espacios donde los estudiantes puedan desarrollar comprensiones personales significativas del mundo y reconocer que tienen potencia para actuar en el mundo, para hacer cambios. La educación no debería tratarse de mostrar la vida a los estudiantes, sino de traerlos a la vida. El objetivo no es conseguir que los estudiantes escuchen conferencias entretenidas, sino que hablen por sí mismos, para entender que la gente hace su propia historia (incluso si lo hacen en circunstancias ya existentes). Estos principios son la base para una nueva pedagogía crítica

(y para nuevos estudios sociales) que no está dirigida ni por currículos o exámenes estandarizados, sino por las necesidades, intereses, deseos de nuestros estudiantes, nuestras comunidades de interés compartido y nosotros mismos como educadores.

Reconocimientos

Parte de este artículo se presentó como “¿Qué maestros? ¿Qué ciudadanía? ¿Qué futuro? Los retos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia”, discurso de apertura en XV Jornades Internacionals de Recerca en Didáctica de les Còncies Socials (XV Conferencia Internacional sobre la Investigación de la Enseñanza de las Ciencias Sociales), Universidad Autónoma de Barcelona, Cataluña, España. 8 de febrero de 2018.

Notas:

(1) Profesor en el Departamento de Currículo y Pedagogía y codirector del Instituto de Estudios de Educación Crítica de la Universidad de Columbia Británica en Vancouver, Canadá. Su investigación y enseñanza se centran en el papel del currículo y la enseñanza en la construcción de comunidades democráticas que están posicionadas para desafiar las prioridades e intereses del capitalismo neoliberal como se manifiesta en las políticas educativas y sociales que dan forma a experiencias educativas formales e informales. Su libro más reciente es *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship* (Information Age Publishing, 2017). wayne.ross@ubc.ca

(2) Investigadora y docente en Facultad de Humanidades, UNMDP. Su campo de investigación es la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Actualmente desarrolla indagaciones en narrativas visuales, tiempo y ciudadanía. Directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHICS) y de la línea de Didácticas Específicas, del *Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación* (CIMEd). Facultad de Humanidades, UNMdP. Miembro de la red académica APEHUN. Asociación de Cátedras de Enseñanza de la Historia en Universidades Nacionales bazansa@gmail.com

(3) En el idioma inglés, generalmente, no se distinguen los géneros y por tanto en la traducción

al castellano vale hacer la salvedad que se utiliza el masculino con sentido de inclusión de distintos géneros.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, R. J. 2010. "Dewey's Vision of Radical Democracy." In *The Cambridge Companion to Dewey*, edited by M. Cochran, 288–308. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- BOGGS, C. 1997. "The Great Retreat: Decline of the Public Sphere in Late Twentieth Century America." *Theory and Society* 26 (6):741–80. doi:10.1023/A:1006849114681.
- CHOMSKY, N., and D. P. MACEDO 2000. *Chomsky on Miseducation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. [La (des) educación. Editorial Crítica]
- COUNTS, G. S. 1932. *Dare the School Build a New Social Order?* New York, NY: John Day Company.
- DEBORD, G. 1967. *La Société du Spectacle*. Paris, France: Gallimard.
- DEWEY, J. 1916. *Democracy and Education*. New York, NY: Macmillan. <http://xroads.vir-ginia.edu/~HYPER2/dewey/ch02.html> [1975 *Democracia y educación*. Ediciones Morata.]
- DEWEY, J. 1933. *How we Think*. Lexington, MA: Heath. [(2007). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.]
- ELLSWORTH, E. 1989. "Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." *Harvard Educational Review* 59 (3):297–324. doi:10.17763/haer.59.3.058342114k266250.
- FOUCAULT, M. 1988. "Practicing Criticism." In L. D. Kritzman (Ed.), *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings 1977-1984*. New York, NY: Routledge. ↴
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum. [2018. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina]
- FREIRE, P. 1974. *Education for Critical Consciousness*. New York, NY: Continuum.
- GIBSON, R. 1999. "Paulo Freire and Pedagogy for Social Justice." *Theory and Research in Social Education* 27 (2):129–59. doi:10.1080/00933104.1999.10505876.
- GIBSON, R. 2007. "Paulo Freire and Revolutionary Pedagogy for Social Justice." In *Neoliberalism and Education Reform*, edited by E. W. Ross & R. Gibson, 177–215. Cresskill, NJ: Hampton Press. ↴
- HILL, D., McLAREN, P., COLE, M., & RIKOWSKI, G. 2002. *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lanham, MD: Lexington Books.
- HOLT, J. 1981. *Teach Your Own*. New York, NY: Dell.
- HOLT, J. 1995a. *Freedom and Beyond*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook. (Originally published in 1972).
- HOLT, J. 1995b. *What Do I Do Monday?* Portsmouth, NH: Boynton/Cook. (Originally published in 1970).

- McLAREN, P. 2000. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. [2008. *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogia de la revolución*. Mexico; Siglo XXI]
- MILLER, R. 2002. *Free Schools, Free People: Education and Democracy after the 1960s*. Albany, NY: State University of New York Press. doi:10.1086/ahr/109.1.217.
- OLLMAN, B. 1999. *Dance of the Dialectic*. New York, NY: Routledge.
- ROSS, E. W. 2014. "Noam Chomsky." In *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, edited by D. C. Phillips, 126–27. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ROSS, E. W. 2017. *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- ROSS, E. W., & Gibson, G. 2007. *Neoliberalism and Education Reform*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- ROSS, E. W., & Vinson, K. D. 2014. "Dangerous Citizenship." In *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities*, edited by E. W. Ross, 93–125, 4th ed. Albany, NY: State University of New York Press.
- SCIABARRA, C. M. 2005. "Dialectics and Liberty: A Defense of Dialectical Method in the Service of a Libertarian Social Theory." *The Freeman*, 35. <https://fee.org/articles/dialectics-and-liberty/>
- SCRIVEN, M. 1991. *Evaluation Thesaurus*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SKINNER, J. 2014. "Thought is the Courage of Hopelessness: An Interview with Philosopher Giorgio Agamben." <https://www.versobooks.com/blogs/1612-thought-is-the-courage-of-hopelessness-an-interview-with-philosopher-giorgio-agamben> [2014. "Thought is the Courage of Hopelessness: An Interview with Philosopher Giorgio Agamben." <https://www.versobooks.com/blogs0>

Educación: un campo de conocimiento en expansión¹

Education: an expanding field of knowledge

Alicia R. Wigdorovitz de Camilloni²

Resumen

El trabajo académico y profesional en el campo de la educación viene enfrentando la necesidad de resolver problemas teóricos y prácticos que, progresiva y crecientemente, ponen de manifiesto un alto grado de dificultad en el hallazgo de soluciones. Es este un proceso que caracteriza el desarrollo actual de todos los dominios del conocimiento aunque, en el caso de la educación y, en razón de su fuerte incidencia en todas las determinantes de las acciones humanas, la urgencia de la producción de respuestas adecuadas para los problemas educativos se revela particularmente imperiosa.

Se ha venido sugiriendo que es menester desarrollar una nueva epistemología, entendiendo que la definición de las preguntas y las respuestas está condicionada por maneras de concebir el conocimiento y, en particular, el

Summary

Academic and professional work in the field of education has been facing the need to solve theoretical and practical problems that, progressively and increasingly, reveal a high degree of difficulty in finding solutions. This is a process that characterizes the current development of all domains of knowledge although, in the case of education and, due to its strong incidence in all the determinants of human actions, the urgency of producing adequate responses for Educational problems are particularly pressing.

It has been suggested that a new epistemology needs to be developed, understanding that the definition of questions and answers is conditioned by ways of conceiving knowledge and, in particular, scientific knowledge, which have become obstacles to deepening the understanding. identification of

conocimiento científico, que se han convertido en obstáculos para la profundización en la identificación de claves y de disputas, la resolución o negociación de discrepancias y el hallazgo de soluciones conceptuales y prácticas que se aproximen al logro de condiciones de efectividad.

Dos conceptos contribuyen a comprender y a afrontar esta tarea: El concepto de conocimiento extendido y el concepto de hiper o supercomplejidad.

Palabras clave: educación; conocimiento; conocimiento extendido; supercomplejidad; hipercomplejidad

keys and disputes, the resolution or negotiation of discrepancies and the finding of conceptual and practical solutions that are close to achieving effective conditions.

Two concepts contribute to understanding and tackling this task: the concept of extended knowledge and the concept of hyper or supercomplexity.

Key Words: education; knowledge; extended knowledge; supercomplexity; hypercomplexity

Fecha de Recepción: 02/04/2020
Primera Evaluación: 15/05/2020
Segunda Evaluación:
Fecha de Aceptación: 28/05/2020

El trabajo académico y profesional en el campo de la educación viene enfrentando la necesidad de resolver problemas teóricos y prácticos que, progresiva y crecientemente, ponen de manifiesto un alto grado de dificultad en el hallazgo de soluciones. Es este un proceso que caracteriza el desarrollo actual de todos los dominios del conocimiento aunque, en el caso de la educación y, en razón de su fuerte incidencia en todas las determinantes de las acciones humanas, la urgencia de la producción de respuestas adecuadas para los problemas educativos se revela particularmente imperiosa. Este dominio, por su naturaleza, reclama la asunción de responsabilidades y compromisos en la adopción de decisiones en las que en teorías y prácticas se entretujan sabiduría, claridad de perspectivas y valores éticos. Ninguna simplificación de los factores que se interrelacionan en la generación de los problemas educativos y que, en consecuencia, deben reconocerse en la construcción de las soluciones, resultaría aceptable, ni en el nivel del pensamiento ni en de la actuación. Responder a esta interpelación se nos presenta como una demanda a la que no podemos sustraernos y plantea, sin duda, fuertes desafíos en el plano de las acciones individuales y de las acciones colectivas.

Se ha venido sugiriendo que es menester desarrollar una nueva epistemología, entendiendo que la definición de las preguntas y las respuestas está condicionada por

maneras de concebir el conocimiento y, en particular, el conocimiento científico, que se han convertido en obstáculos para la profundización en la identificación de claves y de disputas, la resolución o negociación de discrepancias y el hallazgo de soluciones conceptuales y prácticas que se aproximen al logro de condiciones de efectividad.

Dos conceptos contribuyen a comprender y a afrontar esta tarea: El concepto de conocimiento extendido y el concepto de hiper o supercomplejidad.

El conocimiento extendido

El conocimiento hoy disponible en el campo de la educación es, indudablemente, muy profuso, tanto en aspectos que se pueden medir cuantitativamente como en los que requieren comprensión e interpretación cualitativa. Las disciplinas que constituyen este dominio se han ido demarcando, desarrollando y creciendo en número y especificidad en el curso del siglo XX y en lo que ha transcurrido del presente siglo. La organización de la docencia y la investigación en las instituciones universitarias y en las que definen políticas, incentivos y apoyos a la investigación responden por igual a estas divisiones en el trabajo académico y profesional. Los límites reconocen y legitiman las diferencias y la fragmentación en la definición de los objetos de conocimiento y de los

temas y problemas estudiados así como con relación a las metodologías de la investigación. Asociaciones, congresos y publicaciones confirman la delimitación de zonas y la pertenencia de los actores. El campo de conocimiento de la educación se ha extendido, de modo diversificado, con especializaciones y sub-especializaciones que contribuyen a fundamentar y a configurar las carreras académicas y profesionales.

Este camino en la construcción del conocimiento tiene defensores y detractores. Estos últimos afirman no desconocer el valor de los conocimientos producidos por este gran abanico de disciplinas y de puntos de vista diferentes, ya que han permitido identificar y dar cuenta de un gran número y variedad de problemas, de iluminar procesos y de conducir a ensayar una variedad de posibles soluciones a los problemas que se van definiendo y analizando en el transcurso del tiempo con el propósito de contribuir a describirlos, explicarlos y, en lo posible, resolverlos. Sin embargo, ante la dispersión teórica y práctica de estudios y acciones, se ha ido desarrollando un enfoque robusto entre quienes adoptan una postura crítica, de la que nace esta propuesta de rotar la perspectiva adoptada respecto del conocimiento y construir una nueva epistemología que logre conmovir las bases del edificio existente.

El significativo efecto de la división entre las disciplinas pedagógicas ha contado con defensores que advirtieron que, como consecuencia del desarrollo

de nuevas miradas, los avances en el conocimiento permitían, sin duda, enriquecer la comprensión del campo. Se puede señalar, asimismo, que esta variada producción se debió al fracaso del proyecto de creación de una ciencia integral de la educación, tal como había sido concebida y presentada por el escocés Alexander Bain quien publicó con enfoque empirista en 1879 su obra "La Ciencia de la Educación"⁽³⁾ fundamentando su amplísimo estudio pedagógico didáctico en la filosofía, la psicología, la fisiología y la lógica. Igualmente, ante la cuestión relativa al tratamiento epistemológico que debe recibir la educación como objeto de conocimiento, el sociólogo francés Émile Durkheim⁽⁴⁾ sostenía que la educación puede ser objeto de conocimiento científico y que edificar una ciencia de la educación es posible. La misión de esta ciencia sería describir las cosas presentes, investigar las causas y determinar sus efectos. Durkheim diferenciaba dos disciplinas, como lo habría de hacer más tarde también John Dewey, la Pedagogía, por un lado y la Ciencia de la Educación, por el otro. La Pedagogía, afirmaba Durkheim, tiene otro fin, no limitarse a describir sino que su misión es procurar determinar cómo deben ser las cosas en el campo de la educación. Considera a la Pedagogía una Teoría Práctica y no una ciencia aunque esté fundada sobre teorías científicas como las que, espera, puedan ofrecer la Psicología y la Sociología cuando maduren como ciencias. La Historia de la Educación, en

tanto sí puede servir como fundamento a la Pedagogía. John Dewey, quien reconocía, igualmente, la necesidad de desarrollar una ciencia de la educación, consideraba que, en el tiempo en el que publicaba su obra “Las fuentes de una ciencia de la educación” (1929), no estaban dadas todavía las condiciones para su construcción. La psicología y la sociología, como ciencias, no estaban maduras; la filosofía estaba sí en condiciones de ofrecer una base sólida, pero Dewey alertaba, especialmente, que la Ciencia de la Educación no debía constituirse como una “ciencia de sillón”. Por este motivo afirmaba que “una Ciencia de la Educación que no estuviera preocupada directamente por la práctica de la educación correría muy rápidamente el peligro de degenerar en una especulación irrelevante”(5). Otros autores, como los españoles Domingo Tirado Benedí y Sebastián Hernández Ruiz y el mexicano Francisco Larroyo(6) posteriormente, propusieron concentrar los conocimientos pedagógicos de su época en una “ciencia de la educación”. Pero el avance de la multiplicidad en el campo de las ciencias sociales desde finales del siglo XIX y en el curso del siglo XX impactó, sin embargo, en los estudios sobre la educación y el modelo que se adoptó se correspondió con un formato paralelo a la evolución que las ciencias sociales experimentaron en ese lapso.

Pero, en lo que respecta a las perspectivas con las que actualmente se percibe el mundo de los conocimientos, la dispersión que se despliega en el campo

pedagógico es centro de objeciones y de críticas. Las fragmentaciones en las miradas se acentúan merced a la progresión, en apariencia incontenible, de la especialización disciplinaria, subdisciplinaria y temática. Las relaciones entre la profundidad y la especialización extremada generan condiciones que en algún sentido resultan positivas para la construcción del conocimiento y en otras, en cambio, la obstaculizan porque se contradicen. La especialización recorta y estrecha los horizontes de la comprensión. Propone una visión de túnel que distorsiona la realidad porque la descontextualiza o la parcializa abusivamente.

La profundización no huye ante la mayor amplitud que incita a recorrer multitud de relaciones y a descubrir territorios nuevos. El conocimiento, producto de acciones individuales y colectivas oscila entre uno y otro extremo. Surge así, ante nosotros, el interrogante de Amundsen y Wilson: “¿Estamos haciendo las preguntas correctas?”(2012)(7). El filósofo francés Edgar Morin, si bien acepta que las divisiones en disciplinas, especializaciones y competencias no desaparezcan, efectúa el requerimiento de que “un principio federalizador y organizador del saber debe imponerse” (Morin, 1990:10)6(8). Añade que no puede haber especialización sin formación general previa (Ib.:39) y que es indispensable que las disciplinas se puedan comunicar entre ellas (Ib.:127). Hans N. Weiler, politólogo alemán americano, quien realiza un análisis

crítico de las relaciones establecidas por la política del conocimiento señala como uno de los desafíos a resolver en las instituciones de educación superior “el examen crítico del papel que desempeñan las disciplinas tradicionales como matriz dominante para la organización de actividades académicas y de las estructuras de dominación y subordinación que tienen su base en ella(9)” (Weiler,2009:8). De la misma manera, el especialista italiano en comunicación Piero Dominici indica que considera urgente, entre otros, “superar los viejos modelos lineales y acumulativos que han generado las divisiones en el campo del conocimiento” y “sus diferentes lógicas de separación y reclusión que sirven solamente para la transmisión pero no para la comunicación y la coparticipación(10)” (2018:3)

Una interesante y curiosa observación encontramos en un artículo del psicólogo estadounidense David Elkind (1999) quien argumenta que en EEUU “La investigación educativa no ha desarrollado una ciencia de la educación debido a: las fronteras rígidas entre disciplinas, la masculinización de la investigación y la feminización de la enseñanza y el legado de los grandes maestros, Thorndike, James y Dewey” pero advierte, al respecto, que “la aceptación contemporánea del trabajo interdisciplinario, la liberación profesional de las mujeres, el advenimiento de las computadoras y la disponibilidad de los investigadores principales en muchas disciplinas

diferentes pueden suscitar un momento propicio para crear una verdadera ciencia de la educación.”(11)

La complejidad

Los señalamientos de Edgar Morin han sido particularmente influyentes para identificar y definir el problema que ha orientado la construcción del conocimiento durante la última mitad del siglo XX. Propone, como sabemos, la sustitución del paradigma del pensamiento lineal por el paradigma de la complejidad. La ciencia, asevera, es compleja porque es inseparable de su contexto histórico y social, porque es multidimensional, sus efectos son tanto positivos cuanto negativos y porque se caracteriza por sus divisiones disciplinarias. Y señala, igualmente, que las ciencias avanzadas en el siglo XX, lejos de aceptar la disyunción clásica entre ciencia y filosofía, han logrado iluminar muchos de los problemas de la filosofía. De ahí que el concepto mismo de ciencia deba prestarse a una metamorfosis. La clave de la ciencia es rechazar la modalidad esotérica y fragmentaria en la acción de conocer lo real, traduciéndolo en teorías cambiantes y refutables. De este modo, la evolución del conocimiento científico no consiste solamente en el crecimiento del saber en extensión sino, también, en transformaciones, rupturas y pasajes de unas teorías a otras. Como señala Morin “Las teorías científicas son mortales porque son científicas” (1990:21)(12) Reconoce,

entonces que se asiste, ciertamente, a un combate entre creencias y teorías, pero que se trata de un combate que tiene reglas de juego, en las que no hay lugar para la simplificación, pero sí hay, y obligatoriamente, un espacio nuclear para la ética y la transdisciplinariedad. De ahí que Morin plantee su interrogante central: “el verdadero problema no es crear la transdisciplinariedad sino qué transdisciplinariedad construir” (1990: 125).

En el mismo sentido y desde diversos frentes y dominios del conocimiento se presta atención a la necesidad de destruir los obstáculos creados por disciplinas atrincheradas en círculos cerrados que impiden la producción de nuevos conocimientos con diferentes criterios. La ampliación del conocimiento no se limita ni a la agregación acumulativa y cuantitativa ni al aditamento de nuevos dominios disciplinarios sino a la transformación en profundidad o naturaleza del carácter otorgado al conocimiento. El reclamo por una nueva epistemología presenta nuevos alcances. Está destinado a poner a prueba, de este modo, también a la concepción de la idea de complejidad definida por Morin. Michel Alhadeff-Jones (2008)(13), por ejemplo, contrasta tres generaciones de teorías de la complejidad. Sostiene que la complejidad es un concepto cuyo significado está lejos de encontrarse unificado y que mantiene una relación significativa con las ciencias de la educación. Este autor recorre la idea de la complejidad a partir de Gaston

Bachelard y desde Weaver y Shannon, presentándolos como el despliegue de una primera generación en la que el concepto de complejidad se asocia a la Cibernética, a la Teoría Matemática de la Comunicación, a la Teoría de los Autómatas y de las Redes Neuronales y a la Investigación Operativa. En una segunda generación, iniciada a comienzos de la década de 1960 merced a la iniciativa de Herbert Simon, considera que la noción de complejidad se introduce en el campo de la epistemología. Las Ciencias de la Computación, las Ciencias de la Ingeniería, las Ciencias de la Gestión y la Inteligencia Artificial, con la influencia y la contribución de Piaget, Bateson, Simon, von Foerster y Morin reconocen en los sistemas complejos su carácter constructivista y se asocian a las Teorías de la Auto-organización. Distintos autores estudian dinámicas no lineales tales como las “estructuras disipativas” de Prigogine, la Teoría de las Catástrofes de René Thom, la Teoría del Caos de Prigogine y Stengers y la Teoría de los Fractales de Mandelbrot. Se incorporan, asimismo, los trabajos de Maturana y Varela sobre cognición, todo lo cual pone en cuestión las relaciones entre fluctuación y estabilidad y entre linealidad y no linealidad y, particularmente, el papel que juega el azar en los procesos naturales y sociales.

La tercera generación de teorías de la complejidad emerge en la década de 1980, con una línea anglosajona que se apoya en el concepto de

“sistemas adaptativos complejos” y que toma como eje el señalamiento de la necesidad de trabajos multidisciplinarios para el estudio de sistemas naturales, sociales y artificiales. Con este enfoque se postula, en consecuencia, que la comprensión de la complejidad exige la creación de reglas apropiadas porque no es suficiente el trabajo puramente empírico para concebir su sentido más profundo. Otra línea se inicia en Francia, asimismo, con los clásicos trabajos de Edgar Morin que, desde la década de 1960 hasta la actualidad, plantea, como hemos visto, la cuestión epistemológica y política e instala fuertemente la idea de que sólo un “pensamiento complejo” puede dar cuenta de la complejidad de los procesos estudiados, caracterizados por antagonismos y contradicciones. “El enfoque de Morin - afirma Alhadef-Jones – contribuye, en adelante, a legitimar varias corrientes de investigación que comparten un mismo compromiso ético con relación a la construcción de nuevos modelos de producción de conocimientos” (2008: 17) En esta línea se suman, por ejemplo, los trabajos de Jacques Ardoino quien parte del principio de que cualquier situación de conflicto está marcada por la complejidad, es decir, por una maraña de múltiples niveles de inteligibilidad. Estos son, para él, cinco: el nivel personal, el nivel relacional, el nivel grupal, el nivel organizacional y el nivel institucional(14).

Se describe, así, el significado de la noción de complejidad de acuerdo con el desarrollo que presenta en estas

diferentes etapas en relación, por un lado, con la ampliación un determinado sentido aceptado inicialmente, esto es, en la forma lineal del desarrollo y enriquecimiento de una idea, pero también, por otro lado, asumiendo que se ha ido configurando una red conceptual en la que es posible hallar una gran variedad de interpretaciones distintas acerca de cómo se caracteriza la complejidad. Nos preguntamos, por tanto, en qué sentido se atribuye el carácter de complejo a un objeto, proceso o fenómeno. ¿Se trata de captar los caracteres objetivos de un objeto que es complejo o es el pensamiento del que conoce el que adopta un nuevo modo de conocer? ¿Es el objeto el que es ontológicamente complejo o es el pensamiento el que epistemológicamente le atribuye la complejidad? ¿Han emergido nuevas lógicas por imperio de una cultura que visualiza objetos y procesos que rechazan la simplicidad y el reduccionismo? Y, cuando se estudia a la universidad, ¿qué impacto tienen las teorías de la complejidad sobre los juegos de poder que se entablan en los sistemas académicos de producción y transmisión del conocimiento? ¿Cuál ha sido el efecto de esta teoría sobre el conocimiento en el dominio de las teorías y las prácticas de la educación?

En estas preguntas hay, sin duda una alusión o una indicación que marca con intensidad creciente el carácter complejo de los objetos así como de los métodos de conocimiento que se emplean en cada una de las

disciplinas pedagógicas, tanto en las ciencias como en la filosofía de la educación, un rasgo que parece quedar enclaustrado, sin embargo, en cada una de estas disciplinas. El reclamo del carácter complejo es solo parcial. Es así porque el pensamiento complejo se aplica al tratamiento de los problemas en cada campo por separado. No se atiende al reclamo de la construcción multidisciplinaria ni se adopta una actitud crítica y de rechazo consistente ante la simplificación y el reduccionismo.

La nueva epistemología queda restringida a campos diferenciados y, en consecuencia, el conocimiento extendido permanece limitado. Las fronteras lo contienen e impiden su expansión. No obstante, el llamado a construir los conocimientos de modo no fragmentario se manifiesta con frecuencia y tiene diversas procedencias. Esto ocurre en variados niveles, tales como la consideración de la naturaleza actual de la sociedad, ontológicamente considerada e, inclusive, en documentos emanados de la labor de investigadores que se expresan en representación de sus colegas en organismos de política y de respaldo y apoyo a la investigación científica.

La hipercomplejidad

El especialista en comunicación danés Lars Qvortrup (2005)(15) sostiene que la sociedad ha complejizado con mayor intensidad su complejidad en dirección a exhibir el surgimiento actual de un estado de hipercomplejidad y

policentrismo. Jeffrey B. Rutenbeck señala que “Qvortrup es cuidadoso al señalar que la hipercomplejidad es evolutiva, que absorbe la incertidumbre mediante la construcción de sistemas cada vez más complejos. De hecho, en lugar de servir como una gran teoría de la organización social, Qvortrup presenta la hipercomplejidad como “los procesos de una categoría que permite explicar un número creciente de observaciones y comunicaciones en esta sociedad.” (Rutenbeck, 2006:9) (16)

El sociólogo británico John Urry, a su vez, describe a esta sociedad supercompleja como un mundo caracterizado por procesos móviles, globales y fluidos en la cultura que producen nuevos niveles de interacción (2006). Otro autor que coloca el eje de la cuestión epistemológica en la supercomplejidad es Ronald Barnett, que lo ha tomado como centro en su trabajo analítico crítico sobre la universidad(17). El pedagogo danés, Soren Bengsten, uno de sus coautores, refiere a la diferencia que establece Barnett entre el significado de la complejidad y el de supercomplejidad. En este sentido, indica, hallamos complejidad cuando existe una sobrecarga de información y conocimientos o marcos teóricos en el interior de nuestra situación inmediata. El encuadre es estable y, aunque no se pueda resolver rápidamente el problema, éste puede ser definido e identificado. Por el contrario, la supercomplejidad es una complejidad de orden superior. En ella se plantea la necesidad de manejar múltiples

marcos de comprensión, acción y auto-identidad, en el entendimiento de que el conocimiento no es un fin en sí mismo sino que se encuentra inextricablemente ensamblado en la vida social, política, económica y cultural. Estas dificultades que se plantean en los diversos planos en los que la vida universitaria se desarrolla, se despliegan en un trabajo en el que Barnett y Bengsten analizan los aspectos que ellos denominan “oscuros” y que identifican en la educación superior, esto es, en la institución, en la enseñanza, en el aprendizaje y en la imaginación, visión o ideal de la universidad (18).

Piero Dominici, es otro autor que sobrepasa, asimismo, el concepto de complejidad y, como otros, generalmente expertos en comunicación, lo sustituye por el de hipercomplejidad a la que concibe como producto de dos factores fundamentales, la velocidad y la comunicación. Son las características de estos procesos, fundamentales para la educación y la socialización, las que plasman la sociedad hipercompleja en la que vivimos actualmente: una sociedad interconectada, plena de asimetrías, impredecible, en la que seborran las fronteras de lo público y lo privado, en la que los objetos son percibidos como sistemas, generándose “un nuevo ecosistema en el que todo está (o parece estar) relacionado y conectado en procesos dinámicos y no lineales, con muchas variables y con-causas que deben ser consideradas” (2018; 3) (19).

Todo lo cual implica vivir en un estado de racionalidad limitada permanente, en el que la idea de incertidumbre debe

ser insertada como marco de todos los campos de conocimiento. Si bien este autor da un paso más allá que la idea de complejidad como la había concebido Edgar Morin, reconoce en éste que ha propuesto una verdadera reforma del pensamiento y que, más precisamente, “requiere una reforma de la enseñanza” en todos los niveles (2018: 5) La existencia de una diversidad que se presenta en un orden de crecimiento implacable, es considerada, igualmente, en un informe del Consejo Superior de la Investigación y de la Tecnología de Francia, en 2014(20), en el que, desde el diagnóstico inicial de los problemas, el análisis de sus causas, el desarrollo, y la formulación de las conclusiones y las propuestas, se incluye como una condición imposible de ignorar “la necesidad de implicar a la diversidad de las disciplinas en programas globales con el propósito de responder a la complejidad de las interacciones de los diferentes dominios del conocimiento” (2014:32).

El conocimiento en el campo de la educación no constituye un sistema de conocimientos puramente empíricos. Tampoco es un sistema axiomático. Filosofía de la educación y un conjunto de Ciencias de la Educación, entre las cuales incluyo a la Didáctica, confluyen sobre los objetos de conocimiento del campo adoptando diferentes perspectivas. Pero, al modo en que Morin definía a la complejidad no como un concepto-solución sino como un conceptoproblema, la educación es, de igual forma, un concepto-problema,

un conceptoproblema teórico-práctico. Un problema abierto con múltiples soluciones que exigen la conjunción de la multiplicidad de disciplinas que pueden contribuir al diseño de acciones colectivas destinadas no solo a preservar la cultura y a crear nueva cultura, a transmitir conocimiento y a crear nuevo conocimiento, sino que es, además o por esto mismo, una de las artes del tiempo destinada a crear vida, a darle significado a la vida.

Las profesiones en el campo de la educación

El campo de la educación está destinado a ser, permanentemente, un terreno en desarrollo en sus dimensiones teóricas y prácticas y en sus orientaciones académicas y de acción. El conocimiento extendido en las disciplinas y más allá de las disciplinas, con las características de trabajar en situaciones de desequilibrios y de incertidumbre reclama el dominio profundo de saberes específicos y generalizables en el espacio y el tiempo. Esto requiere desarrollar la creatividad y el cuidado, la cognición y la emoción. La fragmentación de los saberes tiende a equilibrarse mediante la “hibridación” de enfoques múltiples. Hallamos un abanico en desarrollo creciente de expresiones que aluden a este fenómeno(21), por ejemplo, aprendizaje híbrido (presencial y virtual), ambiente híbrido (físico real y virtual), taxonomía híbrida (combinación de diferentes enfoques teóricos), espacio híbrido (presentación en un solo espacio de diferentes localizaciones o tiempos),

simulación híbrida (empleo de diferentes programas de simulación combinados). Y así como Cameron y Mengler(22) definen a la hipercomplejidad como la interconexión de objetos en red, la “hiperrealidad” se caracteriza como un ambiente comunicacional donde los habitantes, reales o virtuales, son agrupados en una ubicación a través de redes de comunicación y trabajo para que interactúen en conjunto como si estuvieran en el mismo lugar. (Terashima, 2009). También se menciona como categoría la hiperclase que se desarrolla en una hiperrealidad en la que se interconectan profesores, estudiantes y objetos, todos ellos físicos reales o virtuales, con el objetivo de aprender. En la hiperclase se propone, incluso, utilizar tutores artificiales inteligentes. La hipermediación emplea múltiples tipos de representación; los hipermedia usan múltiples medios; y, entre otros, hipertextos; hiperespacios con más de tres dimensiones; hiperculturas, en las que no hay una cultura dominante y se perciben las distintas culturas en plano de igualdad. (Ghosh, 2012). Hibridación, hiperrealidad e hipercomunicación están señalando un camino en la educación. ¿Hibridación de disciplinas pedagógicas, hiperrealidad de espacios, objetos y procesos, hipercomunicación de profesionales del campo?

Las profesiones en el campo de la educación también han sufrido un proceso de fragmentación pero la complejidad o la hipercomplejidad social y educativa y la extensión o expansión del conocimiento que nunca puede limitarse

sólo a los conocimientos denominados estrictamente educativos, requiere una seria, rigurosa, flexible y abierta formación profesional que se apoye en las certezas y las incertidumbres que hoy se nos presentan. Definimos antes a la educación como un problema abierto. A diferencia de los problemas cerrados en los que se conoce la situación inicial y hay una única situación final previsible correcta, en los problemas abiertos, la situación inicial no es clara o no se cuenta con suficiente información. Si un profesional de la educación, sea político, administrador o docente, se enfrenta a este tipo de problemas, debe buscar la información necesaria, la cual rara vez puede hallarse en el círculo cerrado de una única disciplina, debe definir la situación inicial y

proyectar sus acciones de modo de definir la situación final y establecer las estrategias que le permitan lograr alcanzar esa u otras metas emergentes que puedan constituir buenas alternativas.

Conocimiento pasado, conocimiento presente y conocimiento futuro se fusionan en el espíritu del profesional de la educación porque nuestro camino debería configurarse sobre la base de la confluencia de la Filosofía de la educación y las Ciencias de la educación, de la teoría y la práctica de la educación, de la ciencia, las humanidades el arte y la tecnología y, todo ello, como aspiran Pourtois y Desmet “con la esperanza de llegar a una sinergia fructífera en el estudio de los problemas sociales, educativos y psicológicos”. (2007) (23)

Notas:

(1)Este artículo es una adaptación de la Conferencia Magistral dictada por la Dra. Alicia Camilloni el día 19 de noviembre de 2018 con motivo del otorgamiento del Doctorado Honoris Causa por la Universidad Nacional de Mar del Plata, a propuesta del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Facultad de Humanidades. La presentación de la Dra. Alicia Camilloni estuvo a cargo de la Dra. Silvia Sleimen, Decana de la Facultad de Humanidades y el Dr. Luis Porta, director del CIMED, junto al Vicerrector de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Dr. Daniel Antenucci.

(2)Profesora emérita de la Universidad de Buenos Aires. Miembro honorario de la Academia Nacional de Educación. Doctora Honoris Causa por la Universidad Nacional de Mar del Plata. acamilloni@arnet.com.ar

(3)Alexander Bain (2003) *La Ciencia de la Educación*. Biblioteca Virtual Universal.

(4)Emile Durkheim (1922) *Éducation et Sociologie*. Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2001 pour Macintosh. Édition complétée le 15 février 2002 à Chicoutimi, Québec. Chap.

(5)John Dewey (1929) *The sources of a science of education*. New York, H. Liveright

(6)Sebastián Hernández Ruiz y Domingo Tirado Benedí (1940) *La Ciencia de la Educación*. México, D.F., Atlante, 1940; Francisco Larroyo (1949) *La ciencia de la educación*. México DF, Porrúa

- (7) Cheryl Amundsen and Mary Wilson (2012) "Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education" *Review of Educational Research* Volume: 82 issue: 1, page(s): 90-126
- (8) Edgar Morin (1990) *Science avec Conscience*. Paris. Éditions du Seuil.
- (9) Hans N. Weiler (2009) "Whose Knowledge Matters? Development and the Politics of Knowledge" Hanf, T., Weiler, H. N. & Dickow, H. (Eds.) *Entwicklung als Beruf* (485-496) Baden-Baden, Nomos. https://web.stanford.edu/~weiler/Texts09/Weiler_Molt_09.pdf
- (10) Piero Dominici (2018) "For an inclusive innovation. Healing the fracture between the human and the technological in the hypercomplex society" *European Journal of Future Research* Vol 6: 3
- (11) Elkind, D. (1999). *Educational Research and the Science of Education*. *Educational Psychology Review*, 11(3), 271-287. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23361499>
- (12) Morin (1990) lb
- (13) Michel Alhadeff-Jones "Trois Générations de Théories de la Complexité: Nuances et Ambiguïtés» Teachers College, Columbia University Laboratoire EXPERICE, Université de Paris 8 Ce texte a été traduit et adapté par son auteur à partir de l'article "Three Generations of Complexity Theories: Nuances and Ambiguities", publié en 2008 dans la revue *Educational Philosophy and Theory* (vol. 40, n°1, pp.66- 82) et repris dans l'ouvrage à paraître *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, édité par M. Mason chez Wiley-Blackwell Publishing
- (14) Gérard Pirotton (s/d) "Comprendre les réalités sociales : questions de niveaux" www.users.skynet.be/gerard.pirotton
- (15) Lars Qvortrup (2005) "The Hypercomplex Society" *Canadian Journal of Communication* Vol 30 N°1 p.1-3
- (16) Jeff Rutenbeck (2006) "Bit by Bit by Bit: Hypercomplexity and Digital Media Studies" Presented to the iDMAa/IMS 2006 Conference, Miami University, Oxford Ohio, April
- (17) Ronald Barnett (2002) *Claves para entender la universidad En una era de supercomplejidad*. Madrid, Pomares
- (18) Soren Bergsten and Ronald Barnett (2017) "Confronting the dark side of Higher Education" *Journal of Philosophy of Education* Vol.51 N° 1 p.115-131
- (19) Dominici (2018) lb
- (20) Rapport du Conseil Supérieur de la Recherche et de la Technologie (7 de avril de 2014) *Les nouvelles frontieres de la connaissance. Face a la crise*. Rédacteurs : Claude Saunier & Isabelle de Lamberterie
- (21) *Dictionary of Information, Science and Technology* (2012) Ed. Mehdikhos Rowpour. IDEA Group Inc
- (22) Fiona Cameron, Sarah Mengler (May 27, 2009) "Complexity, Transdisciplinarity and Museum Collections" *Documentation Emergent Metaphors for a Complex World*. *Journal of Material Culture* <https://doi.org/10.1177/1359183509103061>
- (23) Pourtois, J. & Desmet, H. (2007). Chapitre IV. Vers une conception élargie des sciences humaines. Dans J. Pourtois & H. Desmet (Dir), *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* (pp. 97-116). Wavre, Belgique, Mardaga.

Las implicancias de la tradición como transposición del habitus al campo de la formación docente. En busca del concepto perdido
The implications of tradition as a transposition of the habitus into the field of teacher-training. In search of the lost concept

Federico Gastón Weissmann¹

Resumen

La bibliografía pedagógica de formación docente ha discutido largamente acerca de la existencia de un habitus docente. Allí se inscribe una reflexión sobre las características recuperadas o bien desestimadas en la transposición del habitus desde el estudio de los grupos o clases sociales hacia la comprensión específica de las prácticas docentes mediante la formulación del concepto de tradición de Davini. El artículo explora entonces algunas consecuencias teóricas de la transposición, con énfasis en lo problemático de los términos “estructurado” y “estructurante” de la definición en relación a la emancipación. Al tiempo que se señala cómo la operación intelectual no agota la discusión sobre el abanico de contradicciones al interior de las prácticas docentes entre las tradiciones instituidas y las tendencias no consolidadas. No obstante, efectúa una demarcación: si el habitus funciona como un articulador entre lo social de nuestra subjetividad y lo subjetivo de nuestra

Summary

The pedagogical bibliography of teacher-training has discussed at length about the existence of a teaching *habitus*. There lies a reflection on the recovered or rejected characteristics in the transposition of the *habitus* from the study of the groups or social classes towards the specific understanding of the teaching practices by Davini's formulation of the concept of *tradition*. Hence, the article explores some theoretical consequences of this transposition, with emphasis on the problematic use of the terms “structured” and “structuring” in the definition in relation to emancipation. At the same time, it is pointed out how the intellectual operation does not exhaust the discussion on the range of contradictions within teaching practices between the instituted traditions and some unconsolidated tendencies. However, it does draw a limit: if the *habitus* functions as an articulator between the social aspects of our subjectivity and the subjective aspects of our performance as social subjects, perhaps it is appropriate

actuación como sujetos sociales, quizás sea oportuno ensayar posibilidades de articulación entre la tradición junto a otros conceptos provenientes del universo de nociones de las Ciencias Sociales. Pues, si bien la producción teórica de Bourdieu continúa siendo significativa a comienzos del siglo XXI en relación a la costumbre, su coerción y la acción, escapa al marco teórico la articulación con otras nociones que auxilien en la comprensión de la operación de agenciamiento subjetivo –es decir, la elaboración de una explicación del sujeto por el sujeto– que sea coherente con el constructivismo estructuralista de Bourdieu.

Palabras clave: Tradición; Habitus; Ciencias Sociales.

to test the possibilities of an articulation between *tradition* and other concepts from the Social Sciences' universe of notions. Although Bourdieu's theoretical production continues to be significant at the beginning of the 21st century in relation to custom, its coercion and action, an articulation with other notions could help in understanding the operation of subjective agency that escapes his theoretical framework –that is, the elaboration of an explanation of the subject by the subject– that is consistent with Bourdieu's structuralist constructivism.

Key Words: Tradition; Habitus; Social Sciences.

Fecha de Recepción: 27/04/2020 Primera Evaluación: 19/05/2020 Segunda Evaluación: 29/05/2020 Fecha de Aceptación: 02/06/2020

Por el camino de un concepto: de la tradición al habitus

De acuerdo a Davini, la bibliografía pedagógica de formación docente ha discutido largamente sobre la existencia de un *habitus docente*, de sus orígenes históricos y sus condiciones sociales de reproducción. Lo cual, de acuerdo a las características del concepto de *habitus* en Bourdieu, ha concertado mayormente una visión de imposibilidad sobre la eventual transformación de las prácticas a través de acciones sistemáticas de formación continua. Al tiempo que, en la persistente aplicación de los constructos del intelectual francés a la circulación –en apariencia, a estas alturas, ineludible– de un discurso de bajo impacto sobre las prácticas docentes, se elude no obstante su carácter histórico y situado en torno a la conformación de un saber pedagógico. A mitad de camino, esa visión de imposibilidad y la persistente aplicación confluyen en obliterar la génesis socio-antropológica de un concepto cuya horma se ajusta a un estudio de los grupos o clases sociales donde se conjugan tanto la dimensión cultural como las políticas educativas (2015: 26).

Tal enunciado es el puntapié inicial de una reflexión sobre el concepto de *tradición* en Davini en relación a una relectura minuciosa de las obras de Bourdieu que la autora evoca en su referencia bibliográfica con el afán de establecer cuáles son las características recuperadas y aquellas otras más bien desestimadas al momento de transponer el concepto de *habitus* del estudio de los

grupos o clases sociales a la comprensión específica de las prácticas docentes. Con ese horizonte en mente, se contribuye asimismo a situar las posibilidades de articulación de la *tradición* junto a otros conceptos provenientes del universo de nociones de las Ciencias Sociales.

Por lo anterior, en referencia al carácter histórico y situado del concepto, la noción de *tradición* se consolida alrededor del año 1995 con la publicación de *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. En el escenario de la formación docente, a una década de la recuperación de la democracia, eran un tanto inusitados los ejercicios de lectura sobre la historia laboral. En consonancia a la ausencia de espacios para el distanciamiento, la reflexión y la elaboración de una perspectiva, las trayectorias reconstruidas se apartaban de la aspiración al perfeccionamiento situado de la tarea docente en favor de una puesta en escena del desasosiego ante la pérdida de legitimidad: la dificultad de los docentes en la introducción de cambios se ligaba en un entramado a la dispersión de los esfuerzos, la precarización de las condiciones laborales y la escasa pertenencia de los sujetos en un marco de fragmentación de lo institucional (Davini, 1995: 13 a 15).

En este sentido, la construcción del concepto de *tradición* –o bien la transposición del *habitus*– reavivó el ánimo por atender a los compromisos y a la historia incorporada en la formación docente en términos de productos históricos que –tras reverberar en los imaginarios, en las organizaciones y en

la conciencia— impactaron en la creación de políticas junto a otras tendencias que se encontraban en oposición a los mandatos y, no obstante, no conseguían materializarse en programas de acción. En abril de 1997, dos años más tarde al contexto descrito por Davini, se instalaría frente al imponente edificio del Congreso de la Nación uno de los emblemas de los trabajadores argentinos contra las políticas neoliberales de los '90: La Carpa Blanca. Ella se extendería unos tres años más en reclamo de un aumento en los fondos económicos destinados a la educación—expresados en la sanción de una Ley de Financiamiento Educativo— y la derogación de la Ley Federal de Educación.

En la transposición es razonable considerar la advertencia de Ricardo Sidicaro al reconocimiento a nivel mundial de la obra de Bourdieu, de la década del '80 en adelante: en la urgencia y en la potencia del *habitus* se produjo una aplicación sin mediaciones del concepto al análisis de fenómenos en territorios ajenos a la cultura francesa y, sin embargo, su lógica fue asimilada en la mayoría de los casos al canon como un aporte valioso a la renovación de la discusión sobre una teoría de la acción en cada campo de la formación profesional y al replanteo de los núcleos conceptuales de la sociología contemporánea. En el campo de la formación docente en específico, ya es conocido el cuestionamiento al lugar de las instituciones escolares en el otorgamiento de títulos como un verdadero reforzamiento de las

desigualdades sociales de origen so pretexto de un sencillo reconocimiento del don natural (Sidicaro, 2009: 13-19).

Por ello se nombra a la formulación del concepto de *tradición* de Davini en relación al concepto de *habitus* de Bourdieu en términos de una transposición—en su acepción primera del diccionario—, es decir, como el colocar a alguien o algo en un más allá, en un lugar diferente al que ocupaba en un comienzo. En tanto la autora refiere y reproduce el contenido de la categoría conceptual *in toto* como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, unas estructuras cuya disposición funciona como estructurante o unos principios generadores y organizadores de las prácticas y las representaciones que, si bien son objetivamente reguladas y regulares, no son el producto de una obediencia a reglas ni de una acción organizadora. La definición clásica del *habitus*. Lo cual, en tanto señalamiento teórico, no sorprenderá a ningún estudioso de las prácticas docentes. Empero, es relevante subrayar cómo, al construir el mundo práctico en relación al *habitus* y definirlo como un sistema de estructuras cognitivas y motivacionales juzgadas como naturales o cuyos principios se suelen tornar acrílicos una vez incorporados, la autora no sólo inscribe a través de una operación indivisa la práctica docente en el universo más amplio de las prácticas sociales—claro, originadas en y como el resultado de esquemas de pensamiento y de acción que fueron incorporados y compartidos socialmente por todos los miembros de

un grupo, siguiendo la misma lógica de Bourdieu— sino que arroja al unísono una definición de la “práctica” que será central a la caracterización de la dimensión epistemológica de la práctica docente: la “práctica” no es sólo un hecho del mundo de lo sensible. Acaso, ello sería reduccionista. Porque, axiomáticamente, no hay hacer sin pensar. La práctica es un embudo de las ideas, las valoraciones y los resultados de las experiencias anteriores. En este marco, la construcción conceptual de Davini no desestima las apreciaciones sociológicas de Bourdieu en cuanto a la apreciación de las divergencias en los *habitus* individuales como el reflejo de divergencias en las trayectorias sociales de los miembros de un mismo grupo. Y ello tiene sus consecuencias teóricas (Davini, 2015: 24-25; Bourdieu, 2007: 86).

En cuanto a la *tradición*, se enfatiza lo estructurado y lo estructurante en la definición como una cuestión al menos problemática si se advierte cómo dentro de este marco teórico los rituales escolares, en la cara, serían en sí mismos representaciones de los sujetos que adquieren de ese y de otros modos disposiciones duraderas para la acción y, en la ceca, funcionarían como mecanismos generadores de *habitus*. O sea, transpuesto al análisis de la formación docente, desde la categoría conceptual se describe a la ritualización de lo escolar no sólo como un proceso de transmisión sino —en cuanto obedece a la dominación— como un proceso disciplinante en sí mismo e inscripto en

una dialogicidad de la cual no resulta tan evidente cómo se sale, porque la internalización de los contenidos de los rituales produciría en un sujeto dado el *habitus* que vivificaría a lo largo de su vida social. En la búsqueda de una salida al paradójico diálogo entre lo estructurado y lo estructurante se nos formula una vez más la eterna pregunta por la emancipación (Vain, 2018: 109).

Más allá de lo paradójico, la reflexión sobre las tradiciones en la formación docente es aún convincente para los equipos de cátedra de acuerdo a varios de los argumentos ya enunciados por Davini: inauguralmente, conduciría a una comprensión de las acciones que redundaría en el fortalecimiento de la práctica; inmediatamente, contribuiría a la formación de un juicio crítico sobre los procesos de control externo que provienen de la aplicación de las políticas públicas —en tanto y en cuanto se considere que la ponderación entre diferentes alternativas es inherente a la labor pedagógica y es mediante esa relación de valoración infranqueable como se avanza en la construcción de los objetos comunes al espacio público—; e, institucionalmente, introduciría el sentido de la acción pedagógica como emancipatoria en su afán de concesión de un tiempo a los hombres para el ocio consagrado al estudio. Definitivamente, la labor reflexiva colaboraría en la visibilización de los márgenes de autonomía, dando lugar a una autonomía virtual, donde se tenderían a reproducir de manera acrítica los rituales escolares en una naturalización que destituye la

posibilidad del espacio de enseñanza como espacio de cambio, o bien, una autonomía democrática, donde se entiende que la educación no es una situación problemática de índole privada y ligada sólo a la voluntad de los sujetos sino ligada a la construcción de la cosa pública (Davini, 1995: 53; 74-73).

En un anudamiento teórico, la reflexión consciente sobre las tradiciones resultaría un ejercicio útil para comprender dónde nos encontramos e identificar los argumentos del “a cada momento”, es decir, de la constante necesidad de reforma de la escuela a través de programas de ajuste o de mejora, tras idearios políticos o religiosos. Ya que la recolección de otras características circunscritas a la articulación del *habitus* al ámbito de la formación docente nos habla de una configuración de pensamiento y de acción que es el resultado de una construcción histórica y sostenida en relación a un proceso de institucionalización, en el currículum, en las prácticas e incluso en la percepción de los sujetos, como producto de una convergencia de intereses sociales, políticos y de otras pugnas, los cuales confluyen en la expresión de acuerdos (Davini, 1995: 20-21; Masschelein y Simons, 2014: 11).

Pese a ello, acerca de la convergencia, Pablo Vain señala de manera pertinente que en el contexto de procesos de globalización, mundialización de la economía, internacionalización de los mercados e hibridación cultural, es necesaria una interpretación de la cultura como discurso abierto, de a momentos

fragmentario y no del todo coherente en sus grietas, fisuras e intersticios, donde la constitución de un arbitrario cultural es un mecanismo que supera en complejidad el imaginario a comienzos del siglo XX. Pues el procedimiento de reproducción gira en torno a un conjunto de actividades múltiple, variado y diverso, es decir, de unos rituales que deben ser interpretados como productores de múltiples sentidos (2018: 116).

Ello es remarcable en tanto las características de la *tradición* se presentan como el producto de una determinada clase de regularidades objetivas que engendran aquellas conductas de “sentido común” al tiempo que excluyen como inverosímiles las desviaciones a la lógica de esa regularidad. Por lo tanto, se perpetúa en la conceptualización de la *tradición* el carácter de ahorro – el préstamo al lenguaje económico es intencional– que un *habitus* supone en la interpretación de las prácticas y sus consecuencias. Pero, sobre todo, la idea de que la homogeneidad en la objetivación de un *habitus* se condice con la homogeneidad en las condiciones materiales de existencia. En este punto, no debería pasarse por alto que Bourdieu también efectúa en su análisis una operación intelectual de transposición al situar unas nociones propias del análisis marxista del saber económico al servicio de un análisis más amplio de las estructuras sociales y sus correspondientes prácticas de producción, uso y consumo (Bourdieu, 2007: 90-94).

Las tradiciones en la formación

docente se reducirían formalmente a tres: en primer lugar, la tradición normalizadora, con la figura de “el buen maestro”, ligada a la organización disciplinaria de la escuela de masas, menester en la consolidación de las naciones modernas, y vinculada a la formación de un personal idóneo que condujese la acción escolar; por otro lado, la tradición académica, con la figura de “el docente enseñante”, ligada a los programas de formación de expertos en las universidades, donde lo central es una formación sólida en la materia de enseñanza, y vinculada a la trivialización de la formación continua; y, por último, la tradición eficientista, con la figura de “el docente técnico”, ligada a las reformas educativas en el marco de un programa desarrollista, donde la acción educativa se suele discutir entre dos polos, como rutinario o dinámico, estancamiento o desarrollo, conservación o cambio, etcétera. No obstante, se advierte la posible existencia de otras tendencias aún no consolidadas en la reproducción inveterada de las tradiciones que circulan en el imaginario de los docentes como formas de resistencia a la dominación de las tradiciones hegemónicas (Davini, 1995: 21-47).

De vuelta a los señalamientos de Pablo Vain, se puede pensar que las tradiciones consolidadas y no consolidadas se afianzan en los rituales escolares en tanto acontecimientos que atraviesan la vida de la institución sin constituir aún momentos con un designio especial –si bien son hechos sociales y como tales se encuentran sobredeterminados–.

Ello retoma la cuestión de las formaciones sociales según Bourdieu: la reproducción de las relaciones de dominación –consecuentemente, del capital económico y cultural–, si no estuviese asegurada por mecanismos objetivos, se sostendría en relaciones de dependencia personal que estarían condenadas de antemano al fracaso. Por lo cual, enuncia: “está tan alejada de la creación de una novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales”. La tensión con la idea de tendencias no-consolidadas –en tanto proyectos ideológico-políticos como forma de resistencia a la expansión de las tradiciones hegemónicas– es el punto de inflexión donde la teoría nos lleva a inquirir sobre el lugar otorgado en la transposición a la emancipación como posibilidad. En este rumbo, la obra de Bourdieu explora cómo se organizan en términos económicos y simbólicos la reproducción y la diferenciación social y cómo se articulan los procesos de reproducción y construcción del poder. No sin Marx (Vain, 2018: 16; Bourdieu, 2007: 89; Davini, 1995: 42).

2. A la sombra de un concepto en flor: educación, conocimiento y emancipación.

En respuesta a una inquisición de semejante talante, la obra de Bourdieu extrae dos ideas centrales del marxismo. A saber: que la sociedad está estructurada en clases sociales y, en coherencia, que las relaciones entre clases sociales son de lucha. Pero, sobre esa base, incorpora

otras ideas con el afán de estudiar los sistemas simbólicos y las relaciones de poder. De allí la discrepancia entre los marcos teóricos: si bien las clases se diferencian de acuerdo a su relación con la producción—el punto de convergencia—, el toque de gracia se encuentra en el aspecto simbólico del consumo —aquél de la divergencia—. O sea, la cuestión central es cómo los sujetos usan los bienes para transmutarlos en signos de diferenciación. En la superposición de lo económico y lo simbólico se explica la hegemonía del campo cultural como refuerzo a una imposición en el plano económico. En consecuencia, al tratarse de más de una variable, la teoría se aparta del determinismo y del mecanicismo. Por ello se habla de lo sobredeterminado. Y se introduce la noción de “campo” como articuladora de lo individual y lo social, en analogía al concepto de la física. Como consecuencia, en sus múltiples determinaciones, el análisis del hecho social en estructura y superestructura ya no tiene sentido.

En el enlace, una digresión en relación a la lectura que Bourdieu realiza de Marx: es remarcable cómo la vinculación entre el trabajo y el producto no resulta desconocida sino socialmente reprimida. Ello es central a la comprensión del rol de la escuela frente a la domesticación de la familia y el mercado: por un lado, en un mundo donde el tiempo y los bienes son escasos, el tiempo es lo único de lo cual se puede disponer —o sea, como inversión de la fuerza de trabajo—; por el otro, se insiste en que el capital económico no puede

reconocerse si no es en una reconversión adecuada —si bien el capital simbólico es habitualmente un capital negado—; por lo tanto, ante una circunstancial ausencia de reconocimiento del capital económico, tal vez la acumulación del capital simbólico sea la única forma de acumulación plausible frente al fetichismo de la mercancía (Bocchino, 2004: 5-6; Bourdieu, 2007: 180).

La digresión es necesaria en orden a dimensionar la emancipación. En caso contrario, se perdería de vista que aquello que aparece como un sistema de necesidades es una coherencia de elecciones en términos sociológicos —coloquialmente, el gusto— en cuya manifestación se encuentra una adaptación a las posiciones ofrecidas dentro de una condición de clase. La elección de lo “necesario” es una manera de elegir no elegida. No obstante, al *habitus* se anudan la historia social e individual: los comportamientos individuales surgen de la lucha y no de la condición de clase. Pero la lucha no es hacia fuera. Es hacia dentro. Al interior de los partícipes de la sociedad. Por lo tanto, el combate político es simultáneamente por y contra un capital institucionalizado en las organizaciones sociales, objetivado bajo la forma de bien cultural e incorporado en el *habitus* de los sujetos (Bocchino, 2004: 10-11; 13-14).

Por un lado, como señala Sidicaro, es innegable que los estudios sobre los sistemas escolares y las prácticas culturales de Bourdieu rompieron con los encuadres habituales para la investigación al remitir sus explicaciones

a la dinámica del conjunto de la sociedad y, de manera específica, a los mecanismos de violencia simbólica que legitiman las relaciones de dominación y de desigualdad social. Una discusión planteada por Davini respecto de los embates históricos entre la formación docente de nivel superior no-universitaria y la universitaria. Por ello es relevante situar la publicación de obras como *El sentido práctico* en la zona de influencia del “Mayo Francés”: del lado de los estudiantes, como un libro de denuncia contra un sistema escolar cerrado al acceso de las clases populares y en beneficio de los sectores privilegiados; del lado de la academia, como una interpretación demasiado estructural y poco receptiva a mejoras sobre un reproductivismo incompatible con el horizonte de la educación pública (2009: 9).

Por el otro, como señala Bocchino, es innegable que los estudios sobre la afinidad estructural entre los estudiantes y los docentes contribuyeron a pensar cómo sectores sociales provistos de capitales diferentes y atravesados por *habitus* distintos se reconocen en la consecución de un mismo interés: el capital. Otra discusión planteada por Davini respecto de los acuerdos históricos alrededor de los dispositivos de formación docente inicial y continua. Por ello es relevante apuntalar que la aplicación de las fórmulas teóricas de escritos como *Los herederos* – junto a Jean-Claude Passeron – a la recapitulación de los acontecimientos que convulsionaron a Francia en aquellas

semanas son de alguna manera la antesala de un análisis de las tradiciones en la formación docente donde se tenga en cuenta el peso del capital cultural y su enlace al capital económico en la estructuración del espacio social (2004: 15).

Pero lo axial es no caer en un pensamiento sustancialista que lleve a ponderar las tendencias de un grupo como propiedades inherentes, en una suerte de esencialismo que conduzca a perpetuar en el tiempo los errores de comparación entre sociedades que en la práctica son diferentes, incluso cuando se trate de una misma sociedad en períodos sucesivos de la historia. Hete aquí la discusión planteada por Davini respecto de la existencia de tendencias no consolidadas en la formación docente y su anudamiento a diferentes prácticas como forma de resistencia. Ya en libros como *La distinción* se efectúa una llamada de atención sobre esas lecturas mecánicas de nociones como “clase” o “gusto”. Porque es posible que una práctica inicialmente noble resulte adoptada luego por una fracción popular y a la inversa. Las propiedades incumben en un momento dado y en relación a su posición en el espacio social como reflejo de un abanico de prácticas posibles dentro de un número limitado de ofertas (Bourdieu, 2011a: 15-17).

De vuelta a la emancipación, se sabe que el rastreo de la acción en los trabajos de Hannah Arendt nos llevan al falseamiento de sentido que Platón efectúa en su Teeteto al adscribir unos matices negativos a la práctica y dilapidar

la *shkolè* como aquél tiempo concedido a los hombres cuyo acceso al ocio consagrado al estudio no se encuentra en el orden del mundo. Porque, al situar la libertad de las constricciones y urgencias de la práctica como condición sine qua non del acceso a la verdad, se les está ofreciendo a los intelectuales de una sociedad la justificación de su propio privilegio al tiempo que se define la acción como una incapacidad de contemplación. Mientras, lo difícil es salir de esta suerte de panteísmo donde todo lo que pertenece al orden de lo divino es bueno y todo lo que no pertenece al orden de lo divino es malo para producir una verdadera descripción de la lógica de la práctica (Bourdieu, 2007: 44-49).

La *shkolè* para Bourdieu –en conformidad con el análisis de autores como Arendt, Masschelein y Simons o Larrosa– viene a significar una operación en sí misma y ello se explica en una referencia paradigmática a la tarea del orador y del gramático: el primero, emplea la lengua; el segundo, estudia la lengua. La situación académica insiste hasta el cansancio en esta oposición entre praxis y logoi. Lo remarcable del asunto es cómo al abordar la cosa en tanto objeto de estudio y no en tanto objeto de una práctica el sujeto se inclina a tratar un mismo objeto como autónomo o autosuficiente, ya que no tiene otro fin sobre la cosa que su interpretación. En interlocución con Pascal, Descartes y Sartre, Bourdieu nos explica cómo la incapacidad de conocer todas las acciones que son razonables sin ser el producto de un designio razonado ni

de un cálculo racional se desprende en verdad de la falta de reconocimiento a cualquier otra forma de acción que no sea la relacional (Bourdieu, 2007: 53-83).

Pero no se debe caer en el error de pensar que la idea de emancipación atañe sólo al trabajo de manera reflexiva sobre la creencia práctica en calidad de estado del alma. También atañe al trabajo sobre un estado del cuerpo. De allí el axioma “no hay hacer sin pensar” de Davini. En el sujeto, la *doxa* es un espejismo del anudamiento entre el *habitus* y el *campo*. Puesto que el conocimiento del sentido práctico encierra un poder de acción, sobre los cuerpos y las creencias, los montajes verbo-motores. Una pedagogía implícita se inculca en verbo y carne como arbitrario cultural. En apariencia insignificante, esta observación podría resultar en una salida al diálogo entre lo estructurado y lo estructurante señalada en el comienzo: si el modus operandi de la razón pedagógica se transmite en estado práctico sin acceder al nivel del discurso –de modo que su astucia se dirige al arrebatado de lo esencial–, tal vez la reflexión sobre las tradiciones que confluyen en la práctica docente haga ingresar en el discurso algo de ese arbitrario cultural e instale la posibilidad de la emancipación. En caso contrario, las aparentes complejidades del espacio de las prácticas se podrían transformar en una simple transmisión de cálculos inconfesos de un donador a los cálculos inconfesos de un donatario (Bourdieu, 2007: 108-119; 167; 179; Perrenoud, 2007).

Ese silogismo de cálculos inconfesos

se esgrime en el planteo de Bourdieu y Passeron acerca de la cultura escolar de la Modernidad como cultura parcial y cultura inferior (2009: 35-36; 63) –lo cual nos remite en parte a la idea del objeto de estudio como recorte del mundo en Jan Masschlelein y Maarten Simons (2014: 40-41)–, porque la cultura escolar es el grado cero de la distinción para quienes no puedan hacerse de otro capital más allá de las mezquindades de la educación formal. El docente aparece como garante de unos intereses más bien alejados del universo académico –lo cual nos remite a su vez a la categoría de la acción en Hannah Arendt (2003: 21-25)– y echa luz en nuestro sendero: por un lado, la potencia de la transposición del concepto de *habitus* en la comprensión específica de la *tradición* en la formación docente; por el otro, sus posibilidades de articulación dentro del universo de categorías y conceptos de las Ciencias Sociales.

La potencia de la transposición del *habitus* en clave de *tradición* nos abstiene de realizar unas apreciaciones inverosímiles acerca de la relación entre el acceso a la educación, la distribución de conocimiento y la posibilidad de la emancipación, más aún en términos de clase. En tanto, como mecanismo o engranaje superior a los agentes, el juego nos constreñirá siempre a participar a través de enormes esfuerzos e inmensos sacrificios sin importarle la condición de origen. Incluso si nos encuentra en la cumbre de una organización social –a su manera, con sus tiempos y sus objetos– la coacción del sacrificio no

nos resultará ajena. En el meollo, una exégesis precoz adviene a la relectura minuciosa de las obras de Bourdieu: la posibilidad de la emancipación se encuentra en la capacidad del docente en formación no sólo de producir, sino de producir (se) como alguien capaz de producir. En la reflexividad, o sea, en los intentos de hacer ingresar al nivel discursivo los sentidos de una razón pedagógica, el docente en formación se enfrentará al oficio de trabajar en su misma desaparición como estudiante y en la desaparición de su docente, quien colaborará en el afán de la tarea cumplida (Bourdieu y Passeron, 2009: 84-96).

La emancipación se encuentra en jaque frente a los convenios estatuidos en relación a la domesticación de la escuela que ensayan el mercado y la familia –de vuelta a Jan Masschlelein y Maarten Simons (2014: 30-31)–. La escenificación de la proeza no debe desviar la mirada sobre el carácter de adquisición laboriosa o herencia social de aquello juzgado como mera gracia. A la sazón, cuando el convenio con la familia recae en ciertos enunciados sobre la capacidad del estudiante se torna cómplice de la reproducción en sentido negativo: por un lado, se ignora que los resultados del estudiante están relacionados a la atmósfera cultural de su familia; por el otro, se deduce un resultado situacional con coordenadas tan prematuras como definitivas tras una falta de información que antepone a la autoridad docente; por último, al consensuar un juicio acerca de él, se refuerza en el niño la sensación de que su disposición –la situacionalidad–

es un designio de la naturaleza. Ya en referencia al concepto de *tradición* en la formación docente, se sospecha que a cada una de ellas le resultará inherente una postura frente al convenio, tal como sucede con el concepto de *habitus* (Bourdieu y Passeron, 2009: 110).

La teoría de Bourdieu se encontró a mediados de los años ochenta con *El maestro ignorante* de Jacques Rancière en el meollo de una serie de conjeturas cooptadas, alteradas y abusadas en el debate político acerca de cuál era el rol del Estado en la reducción de las desigualdades en Francia y –en la aplicación sin mediaciones al análisis de fenómenos de otros territorios– del mundo. En este sentido, Rancière le señala a Bourdieu una cuestión paradójica de la teoría: de un lado, la explicitación de las reglas de juego de la sociedad y la racionalización del lugar de la educación en la distribución del capital contribuiría a que los sujetos pergeñaran unas estrategias de reducción de la desigualdad; del otro, la violencia simbólica se inmiscuye de manera inadvertida en la vida social e insiste a través de distintas configuraciones en formas de distribución del capital que aseguren sus condiciones de existencia más allá de cualquier intento. En una discusión sin solución de continuidad sobre la articulación entre la escuela y la sociedad lo que se dirime es cómo contribuir de manera reflexiva a la redistribución del capital cultural sin caer en la mera reproducción de la cultura hegemónica y cómo contribuir al acceso de quienes son desfavorecidos

sin ensayar en el intento una pedagogía para pobres –es decir, un recorte ya metabolizado del mundo en función de anticipar qué le conviene saber al otro y cómo le conviene aprenderlo– (Rancière, 2007: 8-11). Ello viene a complejizar la problematización.

En ese marco, si la apelación al estudio de las características reproductivistas en las prácticas obtura la imaginación sobre una emancipación posible en torno a la transformación y el cambio, quizás tenga más perjuicios que bondades: la ausencia de un “más allá” a la reproducción –el arbitrario, la inculcación y la violencia– vuelve aún más difícil el pensar en alternativas al convenio. Porque la articulación histórico-social no es estanca, sino que ocurre en un “a cada momento” de múltiples articulaciones y de luchas por el control hegemónico. El acto de resistencia se encuentra en la búsqueda de las fisuras a la reproducción discursiva de la práctica. O sea, en la estrecha atención a esas “tendencias no-consolidadas”.

3. El concepto recobrado: la transposición y sus posibilidades de articulación.

En el pasaje de la filosofía helénica a la escolástica se empleó el vocablo latino *habitus* para traducir la palabra *hexis* del griego, es decir, una disposición más o menos estable, como la salud, el conocimiento o el carácter de una persona. Es decir, se trata de una noción con una larga prehistoria que va desde Aristóteles, pasa por los filósofos medievales y llega hasta Elías, e incluye a Leibniz, Husserl

y Merleau-Ponty. Un ejercicio protosociológico que cayó en el olvido debido al empeño de la sociología americana de entreguerras en instrumentar conceptos con mayor objetividad para diferenciarse de la psicología. Por ello el concepto de *habitus* en Bourdieu da un paso más allá del simple hábito: sus principios articulan tanto la inculcación de origen como la trayectoria social posterior (Martínez García, 2017: 1).

Para Davini, entre la inculcación de origen y la trayectoria social posterior, la práctica reflexiva en el campo de la formación docente es sinónimo de una búsqueda de intencionalidad, de una acción voluntaria y consciente dirigida que no tendría lugar de forma espontánea o por sus propios medios. Si bien en *El sentido práctico* de Bourdieu el agente social es capaz de llevar a cabo una invención que intente dar cuenta de la dimensión activa al interior de un sistema de disposiciones durables—afianzándose en el trabajo de autores como Perrenoud años más tarde—, la transposición del *habitus* toma en la lectura de Davini el cariz de una objetivación social y de un trabajo subjetivo sobre la negociación de los compromisos que se amolda a una diversidad de modelos pragmáticos—para evitar el tan multívoco como equívoco concepto de dispositivo—: la revisión de las relaciones con otros, el desarrollo de una actitud reflexiva y la recapitulación de los saberes sobre el hacer. En este sentido, la reflexión sería uno de los mecanismos de desestabilización del *habitus* pedagógico. Pero es casualmente en

razón de los límites hermenéuticos del *habitus* que el enfoque de reflexión sobre la práctica se amolda a una diversidad de modelos pragmáticos (Perrenoud: 2007; Davini, 2013; Malet y Montano, 2009: 9).

Sin pena ni gloria, la recapitulación se apuntala en el concepto de *tradición* de Davini como una forma de captura en la bibliografía pedagógica de la época de varios significantes que venían organizando la discusión hacía un tiempo: sobre todo, la lectura crítica de las estrategias de reproducción que se desarrollan de manera relacional al interior del sistema educativo, dentro de una cuestión epistemológica más amplia acerca de las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo. A consecuencia de esta operación eclosionó con insólita potencia la flor nueva de romances viejos que significa el pensar la categoría “transformación” en analogía a las acciones sistemáticas de formación y al cuestionamiento del aplicacionismo de cualquier aporte al análisis de las prácticas asociadas al desarrollo del saber pedagógico (Davini, 2013: 6-8; Errobidart, 2015: 10).

Si damos unos pasos hacia atrás para tomar perspectiva sobre el lugar de esta operación intelectual al interior de la herencia indirecta que Bourdieu lega al campo de la formación docente, se destaca esa cuestión epistemológica del trabajo entre polaridades: lo objetivo y lo subjetivo o lo individual y lo social. En tanto, la actividad reflexiva en la academia trasciende lo meramente académico y se conjuga en un ejercicio social del pensamiento. Se trata de

sujetos que reflexionan en razón de sus circunstancias. Pero el protagonista de esta reflexividad es el contexto. O sea, si bien la reflexividad ocurre en un ámbito académico, supone en todos los casos una base social. En el campo de la formación docente, ello abre al menos tres líneas de interés en el universo de las Ciencias Sociales: los mecanismos de acceso y permanencia en el Nivel Superior; el *habitus*, el *campo* y la *práctica* en torno a la formación de los docentes; y la relación del lenguaje y la literacidad con la adquisición del capital cultural (Mora, 2012: 57-59).

En ese universo de nociones, la operación intelectual de Davini aún no agota la discusión sobre el abanico de contradicciones al interior de las prácticas docentes entre las tradiciones instituidas y las tendencias no consolidadas que pugnan por establecer “a cada momento” el siempre concomitante orden de prioridades entre la familia y la economía en la domesticación de la tarea de las instituciones educativas de cara al proceso histórico que depara la consecución de un proyecto de Estadonación. Una vez inaugurada la discusión, la contingencia del orden social y la educación como acontecimiento ético instan a los docentes en formación a la toma de posición frente a una sociedad donde lo que alguna vez resultó instituyente hoy ya no lo es –al menos no con la misma fuerza– y resta entonces el dilucidar –se insiste, “a cada momento”– cómo ello incidirá en la construcción del vínculo pedagógico.

Si bien el estudio de las prácticas

en la formación docente es inherente a una Didáctica General y, en este sentido, no se desconoce que la didáctica sería la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en sus contextos socio-históricos de inscripción, se insiste en la necesidad de ulteriores y variadas problematizaciones sobre la proveniencia de nociones como la *tradición* en el rastreo de fuentes bibliográficas, de modo que sea posible identificar toda una serie de supuestos que acompañan el préstamo de sentidos en la transposición conceptual y cómo esos supuestos se perpetúan de diferentes maneras en la creación de objetos de estudio en el campo de la formación docente. Luego, en base a estas categorías conceptuales de las Ciencias Sociales, la Didáctica construyó un corpus denso en torno a la distinción entre una teoría de la enseñanza y los saberes de la experiencia. Y no sería sorprendente que dentro de esta construcción fueran varios los préstamos (Davini, 1995; Litwin, 1997; Bourdieu, 2007; Bolaña, 2016: 3).

Un ejercicio de tal especie rompe con la lógica del purismo disciplinario con el cual se han organizado los planes de estudio en general y los de formación docente en particular. Un debate al que se suma la estructuración de la formación docente a partir de las reformas curriculares de la década del '90 en base a tres campos: el campo de la formación general, el campo de la formación específica y el campo de la formación práctica. Por lo tanto, más allá de la confluencia de las tradiciones normalizadora, academicista y tecnocrática, sería esperable observar

en consecuencia una tendencia lógica al aplicacionismo y al modelismo desde la materia teórica a la instancia de la práctica. Porque, en el razonamiento de base, la “práctica” es el momento de poner en acto los conocimientos adquiridos con anterioridad, yendo al campo a observar lo que se estudió tal como se corrobora una hipótesis.

En las exploraciones de otros autores en torno al *habitus docente* se vislumbra un límite. Ya que, si el *habitus* funciona en la formación docente como un articulador entre lo social de nuestra subjetividad y lo subjetivo de nuestra actuación como sujetos sociales, la subjetividad docente es también una subjetividad socializada como un conjunto de disposiciones ligadas a una posición objetiva en el campo y, en este derrotero, a un saber irreflexivo. Es decir, más allá de los límites que supone el planteo de la formación en términos de especificidad y de generalidad, la idea de un *habitus* docente también encuentra un límite a su potencia en la explicación del sujeto por el sujeto. Por lo cual, no se debe perder de vista que el *habitus* es una síntesis. Y, en tanto saber incorporado –literalmente, hecho cuerpo–, se revelará en la práctica profesional en diferentes dimensiones –investigación, docencia e intervención– para la solución de problemas o la generación de propuestas (Giglia, 2002; Barrón Tirado, 2015).

Tras el reconocimiento de las limitaciones de la transposición, la producción teórica de Bourdieu continúa siendo tan significativa a comienzos del siglo XXI porque permite repensar

lo revisitado en este trabajo acerca de la costumbre, su coerción y la acción como fuerzas que tensionan la sociedad y, en condiciones más o menos típicas, se vivifican en las formas de actuación del sujeto y en la forma de valoración de esa actuación. En este sentido, en la búsqueda de una salida al paradójico diálogo entre lo estructurado y lo estructurante, la eterna pregunta por la emancipación encuentra en el *habitus* la explicitación de una acción del sujeto más allá del sujeto, un arbitrario cultural que se impone en la maraña de costumbres. Ya acontecida la explicitación de un saber irreflexivo, el advenimiento de la capacidad generadora, creadora e inventiva del agente es una respuesta a las exigencias del campo. En otras palabras, se destaca la capacidad de ensayar acciones en sentido práctico que devengan en proyectos formativos con sentido ético y social (Basto Torrado y Lopez Vargas, 2010: 286).

A manera de cierres parciales al ejercicio intelectual, hemos de señalar inicialmente cómo hasta este punto se hilvanaron una serie de fundamentos que retoman los escritos de la temática con la intención de explorar cómo la cimentación de saber en el concepto de *tradición* se sostiene en una transposición conceptual del *habitus* en términos de un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes que, reproducido por el estudiante en la práctica docente, explica los saberes y el modelo de la práctica elucubrado o pergeñado por el futuro educador como el reflejo de un proceso de apropiación y construcción

configurado al calor de su trayectoria de formación e incluye en esa explicación la asimilación de saberes provenientes de diferentes ámbitos –escolares, culturales y referenciales–. Con todo, escapa al marco teórico el ensayo de articulaciones con otras nociones que nos auxilien en la comprensión de una operación de agenciamiento subjetivo –es decir, una explicación del sujeto por el sujeto– que sea coherente con el constructivismo estructuralista de Bourdieu.

Luego, en el marco de la teoría de Bourdieu, la sedimentación en el sujeto-agente de esquemas cognoscitivos le permite a este la realización de acciones con menor esfuerzo en tanto y en cuanto esas situaciones sean análogas a las generadoras de los esquemas. La acción práctica es entonces el producto de las experiencias cotidianas, se genera en dispositivos de formación –en esta línea de elaboración intelectual, de formación docente– y posibilita la construcción de un *savoir faire* de acuerdo a las circunstancias. En tal ocasión se produce el hiato de la posible articulación. Una posibilidad no resuelta en nuestro escrito, de allí el carácter de cierre parcial. Pues, en su interior y a través de la categoría de *habitus*, la explicación se agotaría en

cómo un modelo de la práctica docente de *tradición* normalista está más vinculado a la vivencia de una acción docente de las características observadas en la formación que a la aplicación efectiva de una teoría pedagógica.

Finalmente, en cuanto la explicitación de un *habitus* no involucra una reproducción mecanicista ni automatizada, se suele inferir la influencia de motivaciones en la libre decisión del agente y, en el correlato, la emergencia de una lógica particular en el sujeto. El ingreso de una articulación novedosa perseguiría en efecto la reducción del sesgo de la inferencia en razón de los límites de la teoría y, en sintonía, la ampliación de la comprensión de la explicación de la acción del sujeto por el sujeto. Ya, en relación a los modelos pragmáticos, se trataría de una explicación superadora –en términos de una exhaustividad conceptual, claro– en el marco de esta teoría acerca de las maneras en que el sujeto opera dentro de un abanico de dinámicas e instrumentos de registro en función de la reflexión sobre las estructuras objetivas que tienden a reproducirse o transformarse.

Notas:

(1) Profesor de Psicología (UNR). Psicólogo (UNR). Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO Argentina). Maestrando en Ciencias Sociales (UNL). Coordinador del Taller de Acción Educativa del Profesorado en Psicología. Sede Paraná de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAYCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). federicowaissmann@gmail.com

Referencias bibliográficas

- ARENDET, H. (2003). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BARRON TIRADO, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. En: REDU. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 13, Núm. 1. 35-56. Valencia, Universitat Politècnica de Valencia. ISSN: 1887-4592
- BASTO TORRADO, S. y LÓPEZ VARGAS, B. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. En: *Educ. Educ.* Vol. 13, Núm. 2, 275-281. Chía, Universidad de La Sabana. ISSN 0123-1294
- BOCCHINO, A. (2004) *Pierre Bourdieu: claves de uso*. Mar del Plata: Editorial Estanislao Balder/ Universidad Nacional de Mar del Plata.
- BOLAÑA, M. (2016) *Pensando la formación de los profesores de ciencias de la educación como un problema. Una mirada didáctica sobre el currículum. Análisis de caso*. Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Disponible en:
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/755>
- BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____ (2011a). Introducción a una lectura japonesa de la distinción. En: *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____ (2011b). El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de la Nobleza de Estado. En: *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (2009). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2013). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires: Área de Desarrollo Curricular de la Dirección Nacional de Formación e Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente.
- _____ (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- ERROBIDART, A. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes? Reflexiones en torno de los alcances y sentidos que conllevan las prácticas docentes en el escenario social contemporáneo. En: *Trayectoria* Núm. 2, Año 2015. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. ISSN 2408-4468
- GIGLIA, A. (2002). Para comprender a Bourdieu. Sobre su teoría y práctica de la entrevista. *Trayectorias* Año 4, Núm. 10, 27-40. San Nicolás de los Garza, Universidad Nacional de Nuevo León. ISSN 2007-1205
- LITWIN, E. (1997) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: CAMILLONI, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- MALET, A. y MONTANO, A. (2009). La reflexión sobre la práctica en la formación docente, ¿discurso esencialista o lenguaje de la práctica? Ponencia presentada en 2ndas Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente del Departamento de Humanidades de la

Universidad Nacional del Sur los días 12 a 14 de 2009.

MARTÍNEZ GARCÍA, J. (2017). El habitus. Una revisión analítica. En: Revista Internacional de Sociología. Vol. 75, Núm. 10. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. ISSN 0034-9712

MASSCHELEIN, J. Y SIMONS, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

MORA, R. (2012). Bourdieu y la formación de docentes: Reflexividad sobre los retos y horizontes en el campo de la educación. En: Pensamiento universitario N° 23. Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades. ISSN 0124-3543

PERRENOUD, P. (2007) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Editorial Graó.

RANCIÈRE, J. (2007). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

SIDICARO, R. (2009). La sociología según Pierre Bourdieu. En: Bourdieu, Pierre y Jean-PASSERON, C.. Los herederos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

VAIN, Pablo (2018). Los rituales escolares y las prácticas educativas. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

**Epistemologías y saberes disidentes en la Universidad:
una agenda en construcción**
**Dissident epistemologies and knowledge at the University:
an agenda under construction**

Cecilia Johnson¹, Paola Bonavitta²

Resumen

Este trabajo es resultado de un proyecto de investigación marco que realizamos desde la Universidad Nacional de Córdoba en el contexto de la Red de Investigación en diferenciales de género en la Educación Sup. Iberoamericana de la Universidad de Alicante. El proyecto marco se centra en las desigualdades de género en el marco de las diferentes carreras universitarias.

En este artículo indagamos sobre las universidades que habitamos y las relaciones de poder que allí se manifiestan. Asimismo, reflexionamos sobre otras maneras de generar saberes y de compartirlos en el contexto institucional, con la intención de construir y sostener una Universidad que dispute sentidos a los saberes hegemónicos androcéntricos, patriarcales, binarios y coloniales.

Utilizamos tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa,

Summary

This work is the result of a framework research project that we carried out from the National University of Córdoba in the context of the Research Network on gender differentials in Ibero-American Sup Education from the University of Alicante. The framework project focuses on gender inequalities within the different university careers.

In this article we inquire about the universities we inhabit and the power relations that are manifested there. Likewise, we reflect on other ways of generating knowledge and sharing it in the institutional context, with the intention of building and sustaining a University that disputes the hegemonic androcentric, patriarchal, binary and colonial knowledge.

We use both quantitative and qualitative methodology, using both techniques: in-depth focused surveys and interviews. We work with recent students and

recurriendo a técnicas de ambas: encuestas y entrevistas focalizadas en profundidad. Trabajamos con estudiantes y egresados recientes (no más de cinco años de haber finalizado su cursado) y, puntualmente, con estudiantes y egresados pertenecientes LGTTTBQI+.

La intención es conocer qué saberes son los que circulan hegemonícamente dentro de la universidad, pero también aquellos que, marginalmente, gestan otras maneras de ser y estar en el contexto educativo.

Palabras Claves: Educación universitaria; feminismos; disidencias; saberes; hegemonía

graduates (no more than five years after completing their course) and, punctually, with students and graduates belonging to LGTTTBQI +.

The intention is to know what knowledge is the one that circulates hegemonically within the university but also that which, marginally, create other ways of being and being in the educational context.

Key Words: University education; feminisms; dissidences; knowledges; hegemony

Fecha de recepción: 30/04/2020 Primera Evaluación: 26/05/2020 Segunda Evaluación: 01/06/2020 Fecha de aceptación: 04/06/2020

Introducción y Fundamentación:

Las Universidades en general, como espacios de reproducción del saber-poder dominante, de alguna manera perpetúan el clasismo, sexismo y racismo de nuestras sociedades latinoamericanas. Son, asimismo, espacios patriarcales de poder, donde el saber legitimado es aquel que es producido por varones blancos, quienes son, además, los sujetos que dirigen estas casas de estudio en Nuestra América.

“Las universidades, al igual que otros ámbitos educativos y laborales, no están exentas de alojar cualquier tipo de conducta violenta con motivaciones sexuales y de género como el abuso sexual, la discriminación o el acoso sexual, basados en el poder desigual que atraviesa todas las relaciones interpersonales y generando desventajas específicas para las mujeres y otras personas con identidades sexuales disidentes de la heteronormada” (Rovetto y Figueroa, 2017:2).

Amelia Valcárcel (2008) asegura que vivimos en el “espejismo de la igualdad”, es decir que hombres y mujeres creen que somos iguales y que, por tanto, ya no habría de qué preocuparse: “Es un espejismo porque la supuesta libertad e igualdad de las mujeres está limitada por abajo y por arriba, también por el medio. En el extremo de abajo por la esclavitud, por la sobreabundancia de la prostitución, antes comentada; por el extremo de arriba, las élites rectoras, en donde a las mujeres ni están ni se las espera. Las

mujeres han conseguido puestos de relevancia en las élites público-políticas, que es dónde más transparencia existe, pero no es así en otros poderes como el financiero-empresarial, el de los medios de comunicación, el académico y del saber, en la creatividad y en el religioso”. (Valcárcel, 2008).

Para Valcárcel (2008), “dentro del espejismo de la igualdad es violencia apartar a las mujeres de los resortes de poder, de autoridad y respeto”. En la Universidad sucede esto: por un lado se considera que estamos en igualdad de posibilidades debido a que contamos con el acceso a la educación y también a la enseñanza, pero ésto no es más que un espejismo cuando observamos los planes de estudios, los contenidos curriculares e, incluso, la bibliografía que se les facilita a lxs alumnxs, así como las relaciones de poder que se sostienen entre docentes y estudiantes dan cuenta de que la igualdad de posicionamientos no es tal. El sesgo positivista en la educación se sigue manteniendo y, en muchas ocasiones, los privilegios hacia el interior del campo educativo.

Así mismo, estas desigualdades que enfrentan las personas en la Universidad se intersectan con otras formas de desigualdad. Para Viveros Vigoya (2009), el racismo y el sexismo de los enfoques científicos dominantes, naturalizan la diferencia y la desigualdad social, argumentando que las relaciones sociales son biológicas y basadas en las diferencias fenotípicas (como el color de piel). A su vez, ambos asocian el dato corporal con la realidad social

y caracterizan a los grupos que no son dominantes como predispuestos a la sumisión. Asimismo, crean supuestos universales acerca de las experiencias de los/as subalternos, como la utilización de la categoría mujer sobre mujeres, para ocultar las diversas experiencias y modos culturales de experimentar el género, la clase, etc. (Bard Wigdor y Artazo, 2016).

Sostiene la OIT (2016): “En la práctica, la educación sigue siendo una institución social que refleja y reproduce las desventajas socioeconómicas y culturales prevaletentes en el resto de la sociedad” (p.1). Sin embargo, consideramos que en los distintos niveles del sistema educativo -incluido el superior- conviven naturalizaciones, divisiones jerarquizantes y políticas disciplinarias de género con búsquedas a contrapelo, en un sentido liberador e igualador.

Escribimos desde la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en el centro de Argentina; una institución de origen jesuita ubicada en la ciudad de Córdoba, la cual es denominada “la Docta” justamente por la temprana creación de la Universidad en la ciudad y el prestigio académico que ésta poseía. Como muchos espacios del saber latinoamericanos, la UNC conserva sexismos, racismos, clasismos en sus programas de estudio, en sus prácticas y en el ejercicio de docentes y autoridades.

No obstante, también ha generado espacios de resistencia a prácticas no inclusivas o no democráticas, permitiendo rupturas con las normas dominantes. La

Universidad Nacional de Córdoba es una institución pionera en el reconocimiento de derechos de la ciudadanía universitaria, donde se reconoce desde 2011 el derecho a la identidad autopercebida de las personas (3), previamente a la sanción de Ley de Identidad de Género (2013) en Argentina. Así mismo existen procesos de construcción y resistencia desde otros espacios, docentes, estudiantiles, no docentes, dentro, fuera y en los márgenes de las aulas. Y es en este punto en el que enfocaremos en este trabajo, pues aquí apuntamos a reflexionar sobre aquellos puntos de fuga que permiten pensar en espacios más amigables, inclusivos y populares en el acceso y la permanencia de la institución.

De las pedagogías no sexistas a la demanda de la UNC: pedagogías y epistemologías no heteronormadas, interseccionales, no binarias, decoloniales

La universidad constituye un espacio de disputa de sentidos y de poderes. Como toda institución educativa, construye sentidos, saberes y representaciones del mundo. Lo que se reflexiona y significa en este espacio de diálogo y educación, termina generando cosmovisiones e ideas del mundo. Por tanto, es un espacio de poder. Y, como tal, debemos indagar sobre las relaciones que allí se construyen y generan de acuerdo a lo que hace al contenido de la enseñanza, los saberes válidos y “lo transmisible” en el marco del aula e incluso fuera de ellas.

En el marco de una sociedad

patriarcal, capitalista, sexista y colonial y no ajenas a ello, las instituciones educativas continúan promoviendo una identidad heteronormada y androcéntrica. No hay lugar para las diversidades ni para pensar/crear el mundo fuera de las normas sostenidas por el cisheteropatriarcado. Nos preguntamos por qué la escuela y las instituciones educativas promueven una cultura institucional heteronormativa y reflexionamos junto a Val Flores, quien habla de la política de la ignorancia como política:

“En el campo de la educación, la ignorancia siempre fue considerada como lo opuesto del conocimiento y, por consiguiente, repudiada. Sin embargo, algunas teóricas queer que se dedicaron a indagar y desarmar el binomio conocimiento/ignorancia, en relación con la heterosexualidad/homosexualidad –pares que articularon buena parte del discurso científico moderno–, comenzaron a entender la ignorancia como implicada en el propio conocimiento” (Flores, 2008:18).

Tal como señala Flores (2018), en el proceso histórico de creación de la heterosexualidad/homosexualidad, en el siglo XIX, ‘conocimiento’ significaba, en primer lugar, conocimiento de la sexualidad “normal” e ignorancia de las sexualidades “desviadas”, “anormales”, “perversas”. De este modo, conocimiento y sexo se volvieron conceptualmente inseparables uno del otro. El conocimiento de nuestro cuerpo y el cuerpo de conocimientos se convierten, entonces, en un escenario de normalización. A este conocimiento (la heterosexualidad) que

produce des-conocimiento (sexualidades disidentes), Britzman le llamará “pasión por la ignorancia”, o casos de normalidad exorbitante. Esta pasión por la ignorancia se relaciona con la represión, con olvidar una idea, con separar la idea del afecto (Flores, 2008): “Expresiones como: “yo no sé nada de eso”, “eso no tiene nada que ver conmigo”, sustentan la labor de la ignorancia” (Flores, 2008:18).

Por otra parte, como señala Irene Martínez (2018), la educación no es neutral y es la responsable de reproducir sociedades desiguales, donde lo masculino está asociado con el poder y la superioridad intelectual o física, y lo femenino con sumisión y dependencia. Reproducir esos micromachismos, fomenta las violencias de género. Desarmarlos, repercute en la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa.

Rich (2001), por su parte, sostiene que en las instituciones educativas a través de las prácticas educativas, los contenidos de los planes de estudio, la estructura institucional, la lengua y la cultura en su conjunto, se ha marcado la existencia de las mujeres -y sujetos feminizados(4) - bajo el signo de la exclusión, la inadecuación, la diferencia, ubicándolas en el lugar de objeto y anulando su capacidad para asumir retos, formular preguntas, atreverse a pensar. Los contextos académicos y científicos son androcéntricos. Frente a ello, apelar a la condición de las mujeres como seres pensantes, o como proponía esta autora, —pensar como mujer-, no significa necesariamente reclamar la

sustitución de un pensamiento sesgado por otro ni reforzar dualidades genéricas, que pudieran ser complementarias, sino, como plantea Diana Maffía (2007), tratar de cuestionar la dualidad jerarquizada en que se sostiene la marca invisible de la ciencia, entendida como proceso, en el seno de una comunidad, y como producto o conocimiento (Bonilla Campos, 2014).

Es por ello que, considerando lo antes dicho, debemos proponernos pensar en pedagogías feministas interseccionales que se atrevan a romper las normas dominantes y a contemplar las diversas posibilidades de ser de los y las sujetos/as que acceden a la educación universitaria.

“Los debates pedagógicos feministas se han desarrollado en diálogo con las pedagogías críticas, coincidiendo ambas en pensarse como pedagogías liberadoras y revolucionarias. Este último aspecto es un elemento atendible desde el punto de vista de las exigencias del movimiento feminista estudiantil, al señalar la necesidad de comprender un espacio y “pedagogía otra” que pueda fomentar un proceso de libertad, más que de desigualdad y discriminación. Cuando las estudiantes señalan el carácter “patriarcal del sistema educativo”, dan cuenta de los amarres y conflictos que se gestan en su interior, donde el feminismo se yergue como una posibilidad de transformación efectiva. Por ello es pertinente atender las propuestas que las pedagogías liberadoras han planteado al respecto” (Lelya Troncoso Pérez, Luna Follegati, Valentina Stutzin, 2019:6)

Atender a la interseccionalidad en materia educativa se vuelve absolutamente necesario sobre todo en el contexto latinoamericano, el más desigual del mundo. Para ello debemos pensar en las intersecciones de género, raza, clase, origen, etnia, orientación sexual, entre otras; pues ello determinará las diferencias en los accesos y las posibilidades de acceder y permanecer en los espacios educativos superiores.

Metodología de trabajo

Este trabajo es parte de una investigación marco que lleva tres años sobre educación superior y desigualdades de género. La misma se lleva adelante en la UNC en el marco de la Red de Investigación en diferenciales de género en la Educación Sup. Iberoamericana de la Universidad de Alicante y ha ido indagando en los planes de estudio de las carreras que conforman a la Universidad así como también en las prácticas que se sostienen en la institución entre estudiantes, docentes y no docentes.

Este artículo reúne reflexiones surgidas a partir de un trabajo de campo extenso con estudiantes y egresados/as recientes (no más de cinco años) de la UNC. Hemos recurrido a técnicas de investigación cuantitativa y cualitativas. Entre las primeras se encuentran las encuestas anónimas y, entre las segundas, las entrevistas individuales focalizadas a estudiantes que se corren de la norma, que no pertenecen al sujeto de saber-poder dominante.

Para reflexionar sobre las prácticas

educativas disruptivas con la norma que propone la UNC, tomamos los relatos de estudiantes y egresados LGTTTBQI+. La intención, primeramente, fue indagar sobre las prácticas educativas más corrientes de la UNC y reconocer si éstas son inclusivas, no binarias, no sexistas e interseccionales.

Posteriormente, buscamos explorar sobre propuestas que desafíen a la educación heterocispatriarcal tradicional y que convivan y alienten otras formas de educar, sostenidas en las prácticas feministas, interseccionales y no binarias.

Recoger los discursos de quienes protagonizan los procesos educativos nos pareció de suma importancia, puesto que, como feministas latinoamericanas, apostamos a un saber situado y a recuperar las voces de quienes efectivamente atraviesan por las situaciones de las cuales hablamos.

Algunos ejes para pensar las relaciones saber-poder en la UNC

A través de entrevistas y encuestas realizadas a estudiantes de diferentes facultades durante el período 2017-2019, se pudieron advertir algunos aspectos que dan cuenta de atravesamientos patriarcales de diferentes maneras: en las relaciones, en la construcción de conocimiento y en la transmisión de un perfil profesional que analizamos a continuación.

a) En la relación docentes-estudiantes

En lo vincular se recabaron experiencias

que dan cuenta de la violencia de género expresiva a las/os estudiantes, actitudes homo, lesbo y transodiantes, la heteronorma atravesando y normando en el espacio físico, hasta la invisibilización de las identidades y asunción de una heteronorma en la Universidad en los discursos, en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

En las encuestas lo que más se consideró necesario revisar del vínculo docente-estudiantes fueron las relaciones jerárquicas, la disposición del aula, la forma de nombrarse y las modalidades de intercambio, en ese orden.

El sistema educativo tradicional aún se basa en relaciones jerárquicas diferenciadas entre quienes detentan el poder y quien no; eso, a su vez, remarca quiénes son los dueños del saber. Este aspecto es uno de los más criticados por el estudiantado pues continúa reproduciendo lógicas coloniales de educación que se reflejan, al mismo tiempo, en otras prácticas docentes: la ubicación del aula a modo de escenario donde todas las personas que van en busca del saber se ubican de manera de poder observar al portador del saber y recibir aquello que éste tiene para darles.

Por otra parte, la manera de nombrar al estudiantado refiere a un uso permanente del supuesto universal masculino por parte del cuerpo docente. Esto no sólo invisibiliza a las mujeres presentes en las clases sino también a las personas LGTTTBQI+. La política de desconocimiento e invisibilización de las sexualidades disidentes, se hace visible

en los discursos de docentes no sólo en lo que respecta a la currícula, sino en lo que habita como “sentido común” en los pasillos, en el “chiste”, en los ejemplos, en las demostraciones afectivas posibles que se asumen y normativizan como heterosexuales:

“Yo con mi sexualidad en esa facultad si bien por ahí conocí personas que me abrieron la cabeza, el corazón, las piernas (*risas*), y que por ahí no sé, yo pude ser, pero en los márgenes de la facultad. En las aulas, en los pasillos, en toda esa estructura, y en toda esa formalidad que tienen esa facultad no, no estaba permitido, no estaba permitido hablar de una novia, porque en la mayoría de las clases los chistes eran de las relaciones heterosexuales siempre, -“¿usted tiene novios?, o -“dígame a su novio”- eso siempre, siempre, eso entre los compañeros, entre docentes, por ahí no visibilizar que puede haber otras formas de amar que no sean las heterosexuales, las heteronormadas”. (J., lesbiana, Derecho).

Un aspecto que apareció de forma crítica en las entrevistas, se vincula a la invisibilización que existe sobre estudiantes trans y no binarios, como la población estudiantil que encuentra mayores obstáculos para sostener el tránsito para la universidad, que termina siendo expulsiva. Los espacios institucionales, donde advertimos las aulas, el espacio administrativo y no docente, los espacios de salud y bienestar estudiantil demarcan un universo heteronormado y binario como el único posible, que no contempla

necesidades específicas:

“Sí hay bastantes cuestiones de la universidad que no comparto, que tienen que ver con toda la lógica trans excluyente que hay y que también repercuten en la universidad digamos, partiendo de la base de que todo el mundo te asume como una persona cis y que ya eso es un problema digamos, es estar todo el tiempo teniendo que aclarar que no soy eso que están nombrando. Hasta lógicas de ser excluides de un montón de espacios como ámbitos de salud por ejemplo en donde ni siquiera el ámbito de la universidad donde más o menos tenemos el privilegio de acceder a otro circuito de salud como más privilegiado que es el de bienestar estudiantil, aun así no hay profesionales formados para atender a personas trans digamos, no tienen perspectiva de género, no hay endocrinólogo (sic) formado para poder atendernos. Entonces es como que aun dentro de este ámbito bastante privilegiado, seguimos estando excluides (sic)”. (L., trans, Geografía)

Así mismo, otra manera en que se expresa la heteronorma se vincula a la manera en que los espacios físicos de la universidad son generizados de forma binaria:

“(…) por ahí hay cosas que para algunos son boludeces, pero el baño es una cosa que ha sido como sistemáticamente como una cuestión de pararte ahí en el medio y decir -“¿a qué baño entro?”- porque ninguno de los dos me contiene. Pero ahora los hemos cambiado, que eso también estuvo

bueno porque nos dimos un debate de no hacer los baños sin género porque también nos pasa que a veces nos pasa que no tenemos ganas de entrar a un baño con varones cis porque tenemos miedo, entonces dijimos bueno, un baño va a ser sin género y el otro baño es para cualquier persona menos varones cis". (L., trans, Psicología)

Cuando las miradas comienzan a ampliarse, se da la posibilidad institucional de existir de múltiples maneras y evitar los binarismos dañinos y excluyentes. Si bien no todas las facultades han adoptado esta medida de baños no binarios, las que lo han hecho brindan la posibilidad a todos/as de sentirse parte de un espacio, de apropiarse, de no tener que cuestionarse su identidad frente a un otro que exige definiciones binarias. Son políticas positivas que permiten fomentar la erradicación de los sexismos y violencias patriarcales.

b) En la construcción de saberes y disputas epistemológicas: lugares marginales

En relación a las disputas epistemológicas, que no se pueden escindir de lo anterior, encontramos experiencias que cuestionan el dictado la ausencia de teorías feministas y LGBTTTQI+, hasta la inclusión de las teorías feministas sólo de forma marginal en algún seminario específico, que no es acreditado por la currícula.

Como señalan algunos/as estudiantes, es posible encontrar algunas experiencias en los espacios educativos que favorecen la circulación y expresión de otros

saberes, pero de forma subalterna. Como en un circuito diferenciado, surgen cursos, talleres, seminarios optativos, docentes y bibliografía que facilitan acercamiento y profundización de teorías feministas y no binarias. Son espacios minoritarios y muchas veces marginales, pero están ahí y permiten correr la mirada ante tanto androcentrismo.

No obstante, estas excepciones, lo dominante siguen siendo las teorías, cátedras, prácticas docentes y bibliografías marcados por la lógica patriarcal-capitalista-colonial céntrica. En primer lugar se advierte una jerarquía donde las perspectivas biologicistas priman sobre otros saberes a la hora de abordar el cuerpo y las identidades:

"(...) medicina tiene una perspectiva de formación casi estrictamente biologicista que limita mucho poder discutir estas otras cuestiones que atraviesan a la salud. Si hay, de todas formas, materias que se suponen que tienen que introducirnos en el campo de las ciencias sociales también, pero son materias que en general son ninguneadas y que no terminamos dándole importancia a esas materias, pero porque la estructura misma no nos permite eso (...) Salud preventiva, salud comunitaria hay tres. Son como las 5 materias que durante los 5 años de la carrera están distribuidas una por año, para que uno tenga una materia social". (C., no binaria, Medicina)

Partiendo de lo que supone incorporar la perspectiva de género de forma transversal, las teorías feministas si aparecen, lo hacen de forma marginal,

como una última unidad, como un contenido secundario, en lugar de constituir una mirada desde donde repreguntar, cuestionar los saberes establecidos.

“[La perspectiva de género en Derecho]... por ahí en esa facultad tendría que ser transversal a todas las materias. Yo me acuerdo que en una materia, que es historia del derecho, hay una bolilla que es historia de las mujeres, que después nunca se daba en historia. O ponele, se me ocurre en privado, uno que es derecho civil, donde las mujeres éramos incapaces y después de un tiempo, todo eso se podría ver con perspectiva de género, se podría analizar en el derecho penal también, los casos de aborto, después también el adulterio que estaba penado para las mujeres y no para el varón, en todas las materias, pero desde una forma transversal. O sea, en sociología, en filosofía, que te toca un profe piola, porque tampoco es que en todas esas materias tiene garantizada la perspectiva de género, o sea no, si te tocaba un profe piola capaz que ahí lo veías” (J., lesbiana, Derecho).

“En la materia Adolescencia se daba algo en la última unidad, la cual no se preguntaba nunca, sobre familias homoparentales, sin que haya salido todavía la ley de adopción, pero desde una mirada también psicoanalítica. La facultad de Psicología está muy atravesada por el psicoanálisis que es bastante patriarcal digamos. Sólo ahí a lo último aparecía para decir está y nada más” (R., Psicología).

Un aspecto sobre el que se cuestiona de forma recurrente en las entrevistas y encuesta es que la incorporación de algún texto feminista o con perspectiva de género es el límite de lo posible en muchos espacios académicos, y se invisibiliza a las personas y los saberes trans.

“En geografía no, de hecho, personas trans no tenemos nada, ni siquiera hay una referencia a alguien trans en mi carrera. Autoras mujeres cis leímos muy pocas, la mayoría se ven en materia optativas. En nuestra carrera tenemos un porcentaje de materias para cursar que son optativas y dentro de esas optativas si hay algunas materias que tenemos autoras mujeres cis, pero son muy pocas digamos, con una perspectiva como más de género o feminista no, hay muy poco análisis” (M, trans, Geografía).

Así también cuando aparece en la currícula la teoría feminista, sólo aparece una perspectiva binaria. Por otra parte en la relación saber-poder, cuando se habla de personas trans siempre lo hacen personas cis. Se advierte una operación donde ciertos saberes son apropiados, transmitidos desde la posición cis como legitimante:

“En las carreras de sociología y ciencias políticas, en ciertas materias, como Teoría Sociológica, hemos visto textos con temáticas de género y disidencias, más particularmente en cuanto a feminismo digamos, que en disidencias en general. Hemos visto “El segundo sexo de Simone de Beauvoir”, y varias otras autoras

feministas puntualmente. En sí textos de disidencias sexuales donde se hable de las diferentes disidencias y demás no he leído en el marco de ninguna materia. Sí en este año, hay una oferta en Antropología Sociocultural, que tiene en una parte de su programa, la teoría queer. (M., marica, Ciencias Sociales)

“Me parece un despropósito hablando de cuestiones trans, cuando el 1% de personas trans estudian en la universidad, todavía no sé si tiene sentido, sé que es necesario producir material desde ahí porque las producciones que hay sobre cuestiones trans son por personas cis que generalmente pecan de un montón de cosas porque nada, no leen autores trans por ejemplo, y es algo súper obvio, hay un montón de personas trans escribiendo pero no nos leen por algún motivo y siempre están escribiendo desde que es lo que dicen las personas cis de nosotres, y nada, no dicen cosas tan interesantes como decimos nosotres que nos pasan por el cuerpo, porque que te citen a Butler en lugar de un autor trans y vos decís “bueno pero hay gente trans escribiendo sobre esto también” y Butler se queda muy corta y hay un montón de críticas de los estudios trans a Butler, y como que les cuesta salir de ahí o salir de este hilo, esta fascinación por la marginalidad y nada, de leer siempre la excepcionalidad” (A. varón trans).

“Se generan pequeños programitas universitarios que tienen que ver con la inclusión, pero realmente no es inclusivo porque ¿cómo podés pensar algo por otras personas si ni siquiera la oíste?” (N., trans).

Como señalan en las entrevistas, la Universidad no habilita voces disidentes. Existe una percepción desde el estudiantado que si lo hace es desde espacios marginales, periféricos. Más allá de los intentos institucionales por generar políticas universitarias que fomenten el trabajo o la inclusión laboral trans, así como establezcan medidas preventivas y de sanción a quienes ejerzan violencias de género en el marco institucional, los caminos hacia una educación equitativa aún están siendo lentamente transitados.

C) La universidad patriarcal como constructora de un perfil profesional

Otro eje que se transmite en las currículas el perfil profesional que subyace, que en las aulas reproduce la heteronorma y la violencia de género. Se advierte cierta performance de género, que luego en los espacios laborales se reproducen como formas legitimadas de ser y de estar en los espacios de egresados/as y profesionales.

“Y después en el tránsito a ser egresado o profesional, es como que yo siento que te vas estructurando, como que yo veía a mis amigos que egresaban y que después los veía re arreglados y decía –“que ñoños, que agrandados”- , como que se transformaron, y después cuando me recibí y, como que me di cuenta porque tenés que hablar en barandilla, tiene que hablar con la secretaría y está toda esa cuestión como estaba en la facultad, después ahí en Tribunales, es una profesión muy conservadora” (J., Derecho).

Específicamente, los y las estudiantes reconocen prácticas de enseñanza de la profesión donde se ejercen violencias de todo tipo:

Estoy pensando, por ejemplo, en la cátedra de ginecología que fue donde más pudimos abordar salud sexual y reproductiva digamos, como un aspecto importante dentro de la formación en políticas de género y diversidad, pero al mismo tiempo es una de las cátedras más violenta en el tratamiento con las mujeres pacientes, que uno tiene contacto también con ellos, digamos (C., Medicina).

Estos procesos asimismo se reconocen como aspectos que se reproducen por que la estructura de Cátedras, con sus jerarquías, dificulta las transformaciones en la producción y enseñanza-aprendizaje.

Mi facultad tiene un funcionamiento en donde las cátedras se constituyen como una especie de feudos muy desarticuladas una de las otras, en donde los docentes forman parte del cargo hace muchísimos años, entonces los direccionamientos que cada cátedra terminan teniendo o poniendo en lo académico limita mucho, porque en general se constituye con sujetos muy conservadores, que lejos están de poder tratar esas temáticas (C., Medicina)

El perfil profesional que se construye en los espacios académicos responden al saber-poder dominante concentrado en la figura del varón blanco, burgués y eurocentrado. Desde las disposiciones áulicas hasta la bibliografía que las

cátedras ofrecen, pasando por los vínculos que se establecen con el estudiantado, apuntan a fijar como objetivo la repetición y la transmisión de los saberes que la academia colonial y eurocéntrica se ha encargado de legitimar como una manera de mantener la reproducción de los mismos.

Prácticas y estrategias en la construcción de otros saberes: fisuras que permiten resistir y re-existir

Se advierte que existen tanto dentro como fuera del espacio áulico y universitario otras lógicas de construcción y transmisión del saber, que demandan una ruptura epistemológica y academicista que incorpore otras estrategias de construcción del saber.

Espacios como seminarios y talleres aparecen como más democráticos a la hora de construir una universidad donde los feminismos interpelan la construcción de conocimiento. Cursos de extensión que promueven miradas diversas, feministas y disidentes. Además, la presencia de docentes feministas que desde hace décadas vienen resistiendo al androcentrismo y sus prácticas y que han generado espacios institucionales que concentran investigaciones, estudios y activismos feministas en el marco de la Universidad. La creación de Áreas de investigación en género en Filosofía o en Ciencias Sociales, son muestras de una resistencia y reexistencia por parte de las históricas presencias feministas universitarias. Políticas universitarias como aquella que reconoce el Derecho

a la identidad y la expresividad de género (2011)(5) y el Plan de acciones que implementa la UNC para atender las violencias de género (2015)(6), han favorecido el tránsito estudiantil de mujeres y disidencias sexo-genéricas. Asignaturas para las cuales incorporar la perspectiva de género, o autoras feministas ha sido una disputa en el marco de unidades académicas como datan investigaciones previas (Bonavitta et al., 2018). También el doctorado en Estudios de Género que, como espacio legitimado del saber, ha permitido institucionalizar los estudios de género y feministas en el marco de la Universidad. Estos son algunos de los ejemplos que nos muestran cómo se han venido filtrando los espacios feministas en el marco de la cisheteropatriarcal educación tradicional universitaria.

Aparecen la existencia y la demanda de otros formatos como herramientas posibles que se desprenden de otra forma de construir el conocimiento y de aprender, que se alejan del formato academicista.

Se valora en primer lugar este saber académico, cuando señala la importancia del acceso a artículos científicos, pero también se valoran espacios alternativos al aula, el uso de otros soportes, como imágenes, videos, música; la apelación a otros lenguajes y formas de escritura, como el uso de fanzines y poesía. Este último aspecto es fundamental porque, como surge en las entrevistas, el saber producido desde colectivos LGBTTTQI+ no sigue los parámetros de legitimación académica, por lo cual mucho de la

producción no es escrita, no surge de la universidad o de personas con trayectoria universitaria, no es de autoría individual, sino de escritura colectiva. Por tanto, cuando los espacios académicos logran hacer lugar a estas literaturas, se da una apertura interseccional que construye saberes y disputa poderes.

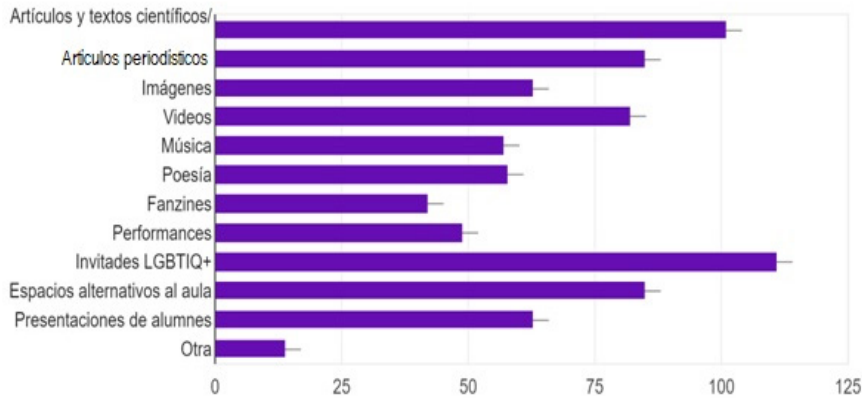
La democratización de la palabra es otro aspecto a considerar, donde la voz de los y las estudiantes y de invitados/as LGBTTTQI+ en las aulas aparecen como una demanda fundamental para la construcción de otras modalidades y formas de aprender y enseñar en la UNC.

Frente a las herramientas que se obtuvieron en las encuestas para mejorar la o favorecer el dictado de clases no binaria e inclusiva, se encontraron algunas propuestas por parte de los y las estudiantes encabezadas por la ampliación de la bibliografía obligatoria. Esto nos lleva a preguntarnos ¿a quiénes leemos en las universidades? ¿Quiénes son nuestros referentes teóricos? Y esto mismo, claramente, nos lleva a plantearnos el androcentrismo en la ciencia y en la educación.

Por fuera del espacio áulico y universitario existen otras lógicas de construcción y transmisión del saber, que demandan una ruptura epistemológica y academicista que incorpore otras lógicas de construcción del saber.

“En mi facultad, nosotros trabajamos en salud y trabajamos una concepción de salud contrahegemónica que es lo que prepondera nuestra facultad, un modelo hegemónico médico, nosotros

¿Qué herramientas favorecerían una clase con perspectiva de género LGBTTIQ+ y no binaria e inclusiva?



intentamos trabajar lo contrario a ello y desarrollamos actividades académicas como módulos optativos, son nuestra estrategia fundamental” (C., Medicina)

Lo mismo ocurre con seminarios opcionales y de extensión que están de manera permanente en las carreras y que, si bien no tienen carácter de obligatoriedad, dan un cierto respiro a las lógicas patriarcales-clasistas- coloniales del saber y permiten que el tránsito del estudiantado por la casa de estudios esté atravesado por bifurcaciones.

La recuperación de las trayectorias de formación militante y de participación en espacios colectivos permite a lxs estudiantes valorar y visibilizar otras lógicas de construcción de saberes y otros lenguajes. No es que los/as

estudiantes no se interesen por el saber académico, como reflejan los datos de la encuesta, donde el acceso a artículos científicos y textos académicos resulta un aspecto valorado. Sin embargo, es hora de revisar la jerarquía que ciertos saberes tienen por sobre aquellos que no han sido legitimados desde el conocimiento científico. Poder revisar estas jerarquías no cuestionadas permite revalorizar y encontrarse con estas otras formas de enseñanza-aprendizaje: espacios de educación popular, espacios artísticos y militantes y otros lenguajes y dispositivos visuales, orales, gráficos.

Así mismo revisar esta jerarquía supone repensar de qué manera estas voces y formatos pueden formar parte de estos procesos de formación, por ejemplo

si nos preguntamos cómo hacer para que las voces, la oralidad irrumpa en las aulas más allá de la construcción de un panel. Este aspecto supone repensar desde las formas de accesibilidad al saber que históricamente han cuestionado los colectivos de personas con discapacidad y diversidad funcional, los saberes indígenas, no siempre sujetos a la lengua escrita, como así también los saberes de los colectivos trans y travesti que no siempre son conocimientos escritos.

Como se señala en el marco de las entrevistas realizadas, no sólo no es valorado, sino que existe una mirada crítica de estos colectivos respecto a la apropiación y el uso extractivista de la academia sobre estos saberes. Ello nos trae nuevas preguntas sobre cómo dialogar con los mismos sin violentar sus lógicas de construcción colectiva, su oralidad. ¿Acaso existen formas de traducción de ciertos saberes, desconocidos para algunos sectores, sin caer en un ejercicio de violencia? Sin dejar de reconocer los esfuerzos que se vienen haciendo desde la universidad por parte de las feministas, nos preguntamos ¿cómo construir espacios que no sean de engañosa inclusión y traducción de estos otros/as para la Universidad, sino que tengan su propia voz?

A modo de cierre: ¿otra Universidad es posible?

Recapitulando lo hasta aquí trabajado es posible encontrar algunos caminos y propuestas posibles que nacen de lo que ya se está gestando y construyendo desde

la institución que habitamos como actoras. Si bien diferentes unidades académicas están discutiendo los feminismos y los saberes LGBTTTIQ+ en sus aulas y asignaturas, aparecen demandas por cambios en los programas y planes de estudio para que incorporen las voces feministas y LGBTTTIQ+; así también se han puesto en funcionamiento diferentes espacios de atención a las violencias de género y laboral, y se disponen en la UNC diferentes dispositivos de inclusión.

Sin embargo, todavía hay voces que resisten y que transitan por los márgenes de la institución, aún se reproducen estos dispositivos extractivistas, cuando se desconoce que estas voces también tienen sus propias genealogías y memorias que no nacen necesariamente de las aulas.

Es por ello que, si nos preguntamos cuáles son los cambios y disrupciones que estas formas de construcción de pueden proponer desde estos márgenes y resistencias a la Universidad, precisamos identificar también, desde las memorias feministas y disidentes, cuáles son los caminos transitados desde la Universidad como por fuera de ella. Reconocer estas genealogías, resulta fundamental para no violentar la transmisión de estos saberes, para no apropiarnos de los mismos en traducciones académicas, sin embargo, resulta una tarea urgente para transformar una sociedad heteropatriarcal encontrar un espacio en la formación y en la lógica de construcción de una institución como la Universidad.

De lo trabajado en esta investigación,

nos llevamos al menos algunos aprendizajes que se convierten en una agenda posible: partir de reconocer otros saberes, feministas, LGBTTTQI+, incorporarlos desde su autoría, no *hablar por ellos/as/es*, incorporar otras lógicas de autoría colectiva y otras lógicas de producción; sumar otros soportes y lógicas no académicos: orales, fanzines, poesía, videos, performances, espacios fuera de las aulas. Este cambio de mirada supone repensar la escritura de la propuesta, los artículos, el lenguaje, los ejemplos, los relatos, las clases, y la formación de profesionales.

Todo ello supone como punto de partida poder mirarnos, reconocernos, con nuestras corporalidades y disidencias, como cuerpos sexuados, vinculadas/os y afectadas/os como actores sociales y políticos. El lenguaje no sexista, que disputa una institución como la RAE, es una demanda que en las Universidades argentinas que ha podido instalarse desde estos recorridos, pero frente al cual existen múltiples resistencias.

Los feminismos en sus diferentes tradiciones lo vienen señalando hace tiempo: *lo personal es político*, esta consigna dentro y fuera de las aulas.

Notas:

(1) Doctora en Estudios de Género y Licenciada en Trabajo Social por la Facultad de Ciencias Sociales. UNC. Becaria Posdoctoral CONICET en el CIECS-CONICET- UNC. Docente en la Universidad Nacional de Córdoba, en la Licenciatura en Trabajo Social. Miembro de El Telar, Comunidad de Pensamiento Feminista (CIFYHH, CIECS-FCS). cecijohn27@gmail.com

(2) Doctora en Estudios Sociales de América latina, Mg. en Sociología y Lic. en Comunicación Social. Investigadora Asistente de CONICET. Directora de El Telar, Comunidad de Pensamiento Feminista Latinoamericano. Paola.bonavitta@gmail.com

(3) Mediante la ordenanza 9/11 del Consejo Superior de la UNC.

(4) Entendemos por sujetos feminizados a aquellos que se ocupan en posiciones de desventaja con respecto al sistema cisheteropatriarcal, capitalista y colonialista.

(5) De acuerdo a la Ordenanza 9/11 del Consejo Superior de la UNC, se garantiza el derecho a la identidad de género y auto percibida en todo trámite administrativo, aun cuando no coincida con su nombre y sexo registrales.

(6) "Plan de Acciones y Herramientas para prevenir, atender y sancionar las Violencias de Género en el ámbito de la UNC" (Resolución Honorable Consejo Superior 1011/15) tiene como objetivo central la promoción en la comunidad universitaria de un ambiente libre de violencias de género y discriminación de cualquier tipo por razones de género y/o identidad sexual.

Referencias Bibliográficas

BARD WIGDOR, G. y ARTAZO, G. (2016) "L@s Otr@s de la Universidad Pública: Exclusiones y Desafíos que Persisten en Argentina". Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(2), 183-199. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art12.pdf>.

BONAVITTA, P., BECERRA, J. C., de GARAY HERNÁNDEZ, J., JOHNSON, C., Wigdor, G. B., Gastiazoro, M. E., Muñoz-Rodríguez, L. F., Artazo, G., Menoyo, S. & Sarmiento, L. (2018). El género en la academia: los planes de estudio de la Universidad Nacional de Córdoba. *Entorno*, (66), 223-236.

BONILLA CAMPOS, A. (2014) "Pertinencia, pertinencia y diferencia: discurrir por las fronteras del género". *Quaderns de Psicologia*, 2014, Vol. 16, No 1, 17-34.

DONOSO-VÁZQUEZ, T. y VELASCO-MARTÍNEZ, A. (2013) "¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?" *Revista Profesorado*. VOL. 17, Nº 1 (enero-abril 2013) ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X (edición electrónica). Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/24906/1/rev171ART5.pdf>

FLORES, V. (2018) "Los cuerpos que (no) imaginamos. Lengua, poder y educación. Escritos Heréticos" Disponible en: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2018/06/los-cuerpos-que-no-imaginamos-lengua.html>

MAFFÍA, D. (2007). "Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia". *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 63-98.

OIT (2016) *Las mujeres en el trabajo*. Organización Internacional del Trabajo. Ginebra. Disponible en: http://www.unesco.org/library/PDF/wcms_457094.pdf

RICH, A. (2001). "Sangre, pan y poesía. Prosa escogida 1979-1985". Barcelona: Icaria.

ROVETTO, F. Y FIGUEROA, N. (2017) "Que la universidad se pinte de feminismos" para enfrentar las violencias sexistas. *Descentrada*. *Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 1(2): e026. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7919/pr.7919.pdf

TRONCOSO PÉREZ, L., FOLLEGATI, L., & STUTZIN, V. (2019). "Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales." *Pensamiento Educativo*, 56(1).

VALCÁRCEL, A. (2008). "Feminismo en el mundo global". Madrid: Cátedra.

VIVEROS VIGOYA, M. (2009). "La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual". *Revista Latinoamericana de Estudios Familiares*, 1(4), 63- 81.

Políticas de articulación interinstitucional en la Educación Superior: ¿colaboran con la inclusión y eficiencia? Inter-institutional articulation policies in Higher Education: do they collaborate with inclusion and efficiency?

María María Ibañez Martín¹, María Florencia Arnaudo², Silvia Susana Morresi³

Resumen

En las diversas reuniones realizadas para reflexionar acerca de la educación superior latinoamericana, su trayectoria y planificación, es central la preocupación por el acceso, la permanencia y la titulación. La articulación entre instituciones de nivel superior se presenta como una alternativa en el objetivo central de aumentar la eficiencia y equidad del sistema universitario, debido a su efecto sobre la disminución de las tasas de deserción e incorporación de poblaciones tradicionalmente excluidas. En este marco el propósito del trabajo es identificar si la articulación interinstitucional conlleva a mejoras en la eficiencia y un proceso inclusivo de la educación superior. Para cumplimentar el objetivo se analiza el caso de la Carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional del Sur (que goza de una política de articulación interinstitucional a través de ciclos propedéuticos). El análisis

Summary

At the meetings on Latin American higher education, its trajectory and planning, the concern for access, permanence and degree is central. The articulation between higher level institutions is presented as an alternative in the central objective of increasing the efficiency and equity of the university system, due to its effect on the reduction of dropout rates and incorporation of traditionally excluded populations. In this framework, the purpose of this paper is to identify if the inter-institutional articulation leads to improvements in efficiency and an inclusive process of higher education. To fulfill the objective, the case of the Nursing Degree Course at the Universidad Nacional del Sur (which enjoys a policy of inter-institutional articulation through pro-therapeutic cycles) is analyzed. The analysis regarding efficiency and inclusion is carried out from the estimation of generalized ordered logistic models,

respecto a eficiencia e inclusión se realiza a partir de la estimación de modelos logísticos ordenados en su versión generalizada, comparando el comportamiento (rendimiento) de los estudiantes de Enfermería y el resto de los estudiantes de la UNS. Los resultados obtenidos permiten sostener que el rendimiento se ve favorecido por las medidas de articulación, mientras que ciertos factores socioeconómicos afectan de manera disímil a los conjuntos de estudiantes objeto de comparación.

Palabras clave: Inclusión; Eficiencia; Educación Superior; Articulación interinstitucional; Argentina

comparing the behavior (performance) of the Nursing students and the rest of the UNS students. The obtained results allow to sustain that the performance is favored by the interinstitutional articulation, while certain socioeconomic factors has a dissimilar effect on the groups of students' object of comparison.

Key Words: Inclusion; Efficiency; Higher education; Interinstitutional articulation; Argentina.

Fecha de Recepción: 26/03/2020 Primera Evaluación: 21/04/2020 Segunda Evaluación: 17/05/2020 Fecha de Aceptación: 22/05/2020

1. Introducción

El acceso, la permanencia y la titulación son aspectos centrales en la programación de políticas educativas del nivel superior. Para dicha programación el análisis sobre el rendimiento de los alumnos y sus factores determinantes resulta fundamental, dado que el retraso y abandono en los estudios genera implicancias sociales, económicas y de calidad institucional.

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios, que constituye un indicador de eficiencia y calidad educativa, depende de factores personales, sociales e institucionales. La incidencia de dichos determinantes no es homogénea, diversos estudios acerca del desempeño de los alumnos en la educación superior muestran que las características personales, y en particular el clima educativo del hogar, son un fuerte determinante de la chance obtener una mejor performance educativa (García de Fanelli, 2014; Barrionuevo y Brizuela, 2013; Tafani et al, 2012; Porto y Di Gresia, 2004).

A partir de los resultados de los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras, desde la Secretaría de Políticas Universitaria (SPU) dependiente del Ministerio de Educación de Argentina se impulsaron diversos programas con la finalidad de favorecer el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes universitarios, bajo la premisa de la calidad académica y la igualdad de oportunidades. Bajo estos objetivos, en

2016 el Ministerio de Educación creó el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior que "consiste en un espacio abierto y dinámico, conformado por instituciones de educación superior del país que se comprometen al reconocimiento de estudios, con el fin de mejorar las capacidades de articulación intersistema y de potenciar recursos y capacidades institucionales mediante la articulación, facilitando la movilidad estudiantil, la innovación curricular y el diálogo interinstitucional" (Ministerio de educación, 2016). En este contexto, en la Universidad Nacional del Sur (UNS) se dictan dos carreras -Licenciatura en Enfermería y Licenciatura en Seguridad Pública- que permiten la articulación con carreras realizadas en Instituciones de Educación Superior dependientes del Estado Nacional, de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Diversos antecedentes reconocen que este tipo de mecanismos y estrategias de articulación permiten aumentar la eficiencia de las carreras universitarias, disminuir las tasas de deserción e incorporar a poblaciones tradicionalmente excluidas de las carreras de grado más extensas (Montt y Rosso, 2014; Gaete y Morales, 2011; García de Fanelli y Jacinto, 2010; Álvarez y Dávila, 2005). El objetivo de inclusión implica reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos

que más lo necesiten. Tal como postulan Vitello y Mithaug (1998), mediante la educación inclusiva se aminora la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades.

En el caso de la educación superior, y especialmente del nivel universitario, la relación inclusión–exclusión adquiere connotaciones y alcances particulares. El desarrollo de políticas inclusivas en este nivel debe enfrentar la doble contradicción que les da origen: por una parte, su implantación en el contexto de sociedades en las que se exacerba la exclusión y la fragmentación social, y por la otra, su localización en un ámbito en el que las tendencias igualitarias presentan mayores dificultades de aplicación, como es el del tercer nivel educativo, especialmente en el subsector universitario (Chiroleu, 2009). Por lo tanto, la educación superior debe ser provista y planificada de manera que garantice la inclusión social (Aponte-Hernández, 2008).

A partir de las consideraciones reseñadas el propósito de este trabajo es identificar si la articulación interinstitucional es un factor que colabora con la eficiencia y la inclusión-permanencia de los alumnos. Para ello se evalúa el caso de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional del Sur (UNS) dado que en su plan de estudios se prevé la existencia de un ciclo propedéutico, como un mecanismo de dicha articulación. La UNS brinda dos carreras que permiten la mencionada

articulación, pero en este trabajo solo se analiza la carrera de Licenciatura en Enfermería ya que la Licenciatura en Seguridad Pública comenzó a dictarse en el segundo cuatrimestre de 2018 y no se cuenta con la información correspondiente. Para cumplimentar el objetivo se analizan las cohortes 2010 y 2011 de dicha carrera y se opta por la metodología de modelos logísticos en su versión generalizada. Adicionalmente, se realiza el mismo ejercicio empírico para los alumnos de las demás carreras de la UNS (exceptuando Medicina, por tener otro sistema de enseñanza, y Seguridad Pública por los motivos mencionados) con fin de visualizar si los determinantes del rendimiento presentan un comportamiento homogéneo con lo encontrado para los estudiantes de Enfermería.

En pos de lograr el objetivo propuesto en una segunda sección se caracteriza a la UNS y se detallan las características distintivas de la carrera de Licenciatura en Enfermería. Luego, mediante estadísticas descriptivas se presentan los dos conjuntos de estudiantes analizados. En la cuarta sección, se detalla la base de datos a utilizar y las variables consideradas; en el apartado siguiente, se describe la metodología de estimación seleccionada (*Generalized Ordered Logit*) mientras que en la sexta sección se exponen las estimaciones y resultados encontrados. Finalmente, se da lugar a la sección de discusión y reflexiones finales.

2. La Universidad Nacional del Sur:

caracterización

La UNS ubicada en la ciudad de Bahía Blanca (provincia de Buenos Aires, Argentina) fue creada en 1956 y está organizada en departamentos académicos, asemejándose al modelo de universidades estadounidenses. Esta estructura departamental posibilita reunir en un mismo agrupamiento a los docentes-investigadores de una misma disciplina para luego brindar servicio a través de sus cátedras a las demás dependencias. Actualmente la oferta de carreras de grado está compuesta por treinta y siete, doce profesorado y ocho tecnicaturas - tres se dictan en el marco del programa PEUZO(4). En tanto que la oferta de posgrado cuenta con cincuenta posgrados académicos-veinte doctorados y treinta maestrías- y quince posgrados profesionales (UNS, 2020).

La mayoría de las carreras de grado tiene una duración teórica de 5 años (10 cuatrimestres). A partir del año 2003 se implementó un mecanismo de ingreso, conforme a un modelo que podría caracterizarse como de ingreso irrestricto con cursos obligatorios (Duarte, 2009; Sigal, 2003). Este programa instituye, en primer lugar, que todo “aspirante” que se inscriba en una carrera de la UNS, y cumpla con los requisitos administrativos de la inscripción, sea automáticamente alumno de la universidad e ingrese a la carrera elegida. Cada departamento define, para las carreras bajo su órbita, de forma autónoma hasta dos asignaturas de nivelación que el alumno deberá aprobar en alguna de las instancias

del Programa de Ingreso: Etapa de Nivelación o Ciclo de Articulación. Cada una de esas materias está vinculada a alguna asignatura del Plan de la Carrera. Además, los departamentos establecen cuáles materias del plan no están vinculadas a las del ingreso y pueden realizarse independientemente de la aprobación de las asignaturas de nivelación.

La Licenciatura en Enfermería está articulada en dos ciclos: el inicial tiene una duración de tres años, al cabo de los cuales los alumnos obtienen el grado de enfermero. La aprobación del segundo ciclo, de dos años de duración, les permite a los alumnos graduarse como Licenciados en Enfermería. Al estar articulada, pueden inscribirse en el segundo ciclo quienes posean el título de enfermero egresado de otras Universidades o instituciones terciarias no universitarias. Esta modalidad es conocida como ciclos propedéuticos y permite la articulación con tecnicaturas o carreras cursadas en Institutos de Educación Superior dependientes del Estado Nacional, de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además, los aspirantes a ingresar deben aprobar un curso nivelador, y desde su creación hasta el año 2017 ambos ciclos presentaban cupos al ingreso. Desde 2010 la UNS en convenio con la Universidad Provincial del Sudoeste inició el dictado de la carrera en localidades de la región (Carmen de Patagones, Pigüé, Coronel Suárez, Púan, Saavedra, Coronel Dorrego, Monte Hermoso).

3. Metodología

Para analizar el desempeño de los estudiantes de Enfermería de la UNS se realizó el seguimiento de los ingresantes en 2010 y 2011. En el diseño de la base de datos se combinaron datos permanentes como sexo, nacionalidad, edad al inicio de la carrera, educación y condición de actividad de los padres y la situación laboral del alumno, que surgen de la ficha que completan los ingresantes al momento de su inscripción, con datos variables correspondientes a las asignaturas aprobadas hasta 2018. La selección de las cohortes, aunque pudieran parecer no contemporáneas, se debe a que dichas cohortes presentan graduados y permiten analizar los diferentes niveles de avance mientras que cohortes más recientes no permitirían evaluar toda la trayectoria. La información fue provista por la Dirección de Sistemas Informáticos de la UNS (DGSI).

Antes de realizar las estimaciones se llevó a cabo un proceso de depuración de la base, eliminando los registros duplicados (alumnos que estaban inscriptos en más de una carrera) y seleccionando aquella carrera en la que presentaba mejor desempeño. Además, en el conjunto de alumnos que no son de Enfermería, no se considera la carrera de Medicina porque posee un régimen de ingreso distinto al del resto de las carreras de la UNS(5) y una metodología de enseñanza de Aprendizaje basado en Problemas, que lo hace un conjunto con

características no comparable. En el mismo sentido, las carreras que forman parte del PEUZO fueron omitidas debido a que sus condiciones de dictado difieren de las del resto de las carreras de la UNS.

En lo que respecta a la variable dependiente del trabajo, cabe destacar que el concepto de rendimiento académico es multidimensional debido a la pluralidad de logros perseguidos por la acción educativa. Sin embargo, en la mayoría de las investigaciones sobre el tema se considera a las calificaciones como un indicador del rendimiento en sentido estricto, que darían cuenta de las habilidades adquiridas por los estudiantes. A pesar de ello, en el nivel de educación superior se considera a la cantidad de materias aprobadas desde el ingreso como medida más representativa del rendimiento, que permite estimar otros indicadores tales como la tasa de abandono, de retraso y de graduación (Di Gresia, 2009; Latiesa, 1990). Esta selección permite neutralizar la variabilidad de criterios y distribución que las notas evidencian entre las diferentes carreras.

Así, la variable *desempeño* (dependiente) se construye en función del número de asignaturas aprobadas al momento de la recolección de los datos (2018) y su relación con las que el alumno debería haber aprobado según el plan de estudios de la carrera a la que pertenece. Cabe destacar que para el caso de la cohorte 2010 han transcurrido ocho años y siete para la cohorte 2011. La variable dependiente es categórica,

con cinco niveles contruidos a partir de lo anteriormente expresado:

- Nivel nulo: no se registran materias aprobadas.
- Nivel bajo: aprobado hasta el 30% respecto de las exigencias.
- Nivel medio: grado de avance mayor al 30% y no alcanza el 60%.
- Nivel alto: si el alumno ha superado el 60% de las exigencias, pero cumple con el total de las exigencias.
- Nivel máximo: el alumno cumple con el total de las exigencias, es decir ha logrado su graduación en el caso de ambas cohortes.

Como factores explicativos del rendimiento se consideran variables individuales: demográficas, socioeconómicas y académicas. Además, para los estudiantes de Licenciatura en Enfermería se incorporan otras dos variables, una indica si el ciclo común lo cursaron en la UNS o en otra institución –que daría cuenta de la articulación interinstitucional- y la sede en la cual llevaron adelante la carrera.

El nivel socioeconómico del alumno se valora a partir del clima educativo del hogar, considerando el máximo nivel de educación de los padres y siguiendo la clasificación de SITEAL, se distinguen tres categorías:

- Clima educativo bajo: si padre/madre ha concluido el nivel primario.
- Clima educativo medio: si ha culminado el nivel secundario.

- Clima educativo alto: si ha cursado o concluido sus estudios superiores.

Como indicador académico se toma la escuela de procedencia de los alumnos diferenciando entre escuelas de gestión pública, gestión privada y dependientes de la UNS. Si bien estas últimas son de gestión pública, las estrategias educativas empleadas difieren de las del resto de las escuelas públicas y, además, implementa un sistema ingreso restringido. Adicionalmente, se considera si el alumno ha sido exceptuado del nivel secundario para ingresar al sistema universitario(6) (categoría de exceptuado).

Las variables demográficas se relacionan con la edad de inicio de los estudios universitarios, el lugar de residencia del grupo familiar y género del alumno.

Para el estudio empírico se estimaron modelos Logísticos Ordenados en su versión generalizada (*Generalized Ordered Logit*), con objetivo de analizar si las características personales del alumno y las características institucionales de la carrera elegida influyen en su rendimiento y, de existir, cómo es dicha influencia. La estimación para los alumnos de Enfermería permitiría analizar si el lugar de cursado y la existencia de ciclos propedéuticos son condiciones que determinan un mejor rendimiento.

Las estimaciones, a su vez, permiten analizar cómo afectan a las chances avanzar en la categoría de la variable de

rendimiento: pertenecer a hogares con diferente clima educativo, ser hombre o mujer, trabajar o no, ser residente o no, la edad en la que comienzan los estudios universitarios, la existencia de ciclos propedéuticos, la posibilidad de cursar la carrera en diversas sedes. Asimismo, realizar las estimaciones para el conjunto de “los demás estudiantes de la UNS” persigue el objetivo de analizar si los determinantes del rendimiento coinciden con los encontrados para los estudiantes de Enfermería.

Los modelos de regresión logística son utilizados para la estimación de problemas o situaciones cuyas variables dependientes son dicotómicas o policótomas. Estos modelos permiten estimar las chances de que un evento ocurra en función de las variables explicativas incorporadas y los valores que tomen las mismas (Liao, 1994). En el caso en que la variable dependiente sea construida como una variable categórica, con categorías excluyentes entre sí, y que sea factible de ordenar es correcto estimar versión ordenada de los modelos logísticos (Williams, 2006). La variable dependiente detallada cumple con los requerimientos mencionados: el alumno pertenece sólo a una de las categorías y si verifica nivel máximo de rendimiento estará en una mejor posición que si estuviera en cualquiera de los 4 restantes.

Los coeficientes del modelo (informados en las tablas 1 y 2) indican, por ejemplo, si la chance de estar en el nivel alto está positiva o negativamente relacionada con el hecho de ser mujer,

de tener padres con un bajo nivel educativo ó de ser egresado de una escuela privada. Es dable destacar que los estimadores indican cómo varía la razón de chances ante un cambio en las variables explicativas (Gujarati y Porter, 2009), por lo que su interpretación conlleva algunas complicaciones. Sin embargo, no es objetivo de este estudio una cuantificación exacta del cambio en la chance de que un alumno posea mejor rendimiento académico sino cómo afectan ciertas características en el nivel de desempeño, y si el efecto difiere entre alumnos de Enfermería y de otras carreras de la UNS.

Sencillamente, el modelo logístico ordenado en su versión generalizada permite analizar cómo se comporta la chance de que un individuo pase de la categoría “nulo” a “bajo”, y sucesivamente, en función de las variables explicativas incorporadas. Reconociendo que cada variable contribuye de manera diferente a pasar de una categoría a la inmediata (por la ausencia de restricciones paralelas)(7).

4. Resultados

4.1 Caracterización de las cohortes

Los alumnos incluidos en este análisis representan el 84% y el 85% del total de la población, para las cohortes 2010 y 2011 respectivamente.

De su caracterización puede observarse que, en consonancia con el proceso de feminización de la educación superior registrado en los países de la región(8), en la Licenciatura en

Enfermería un 80% del alumnado es mujer. Esta cuestión también se evidencia, aunque con menor intensidad, para el resto de las carreras de UNS (Cuadro 1).

En cuanto a la edad de los alumnos, se observa una diferencia sustancial entre los alumnos de Licenciatura en Enfermería y el resto de las carreras. En el segundo grupo, la mayoría comenzó sus estudios a los 18/19 años; mientras que la edad promedio al ingresar en Licenciatura en Enfermería es de 24,5 años en 2010 y 28 años en 2011 (Cuadro 1).

Respecto a la escuela de procedencia, en la Licenciatura en Enfermería hay un mayor porcentaje de alumnos que proviene de escuelas de gestión pública respecto a los que cursan otras carreras. Además, en el caso de ésta carrera hay alumnos que han ingresado por el

régimen de excepción sin culminar sus estudios medios (categoría exceptuados) (Cuadro 1).

En la variable sobre clima educativo del hogar también se observan diferencias entre los alumnos de ambos grupos. Los estudiantes de Enfermería provienen en mayor proporción de hogares de bajo nivel socioeducativo, superan en aproximadamente 20 puntos porcentuales a la proporción que proviene de hogares con clima educativo alto. Mientras que en el resto de las carreras no se verifica una tendencia clara, en la cohorte 2010 predominan los alumnos de hogares con nivel educativo alto, sin embargo, en la cohorte 2011 la proporción de alumnos de niveles bajo y alto es similar. No obstante, la proporción de alumnos de menor nivel socioeducativo es menor que para la Licenciatura en Enfermería (Cuadro 1).

		Lic. en Enfermería		Resto de las carreras	
		Cohorte 2010	Cohorte 2011	Cohorte 2010	Cohorte 2011
Cantidad de alumnos		128	205	3384	3287
Sexo	Femenino	82,8%	87,8%	52,9%	58,4%
	Masculino	17,2%	12,2%	47,1%	41,6%
Edad	Continua	11,7%	16,6%	63,5%	60,2%
	Discontinua	88,3%	83,4%	36,5%	39,0%
Escuela Secundaria	Dependiente de la UNS	0,8%	2,0%	5,9%	5,8%
	Gestión Privada	26,6%	19,0%	39,5%	48,6%
	Gestión Pública	69,5%	76,1%	54,4%	45,5%
	S/d	0,1%	0,5%	0,1%	0,1%
	Exceptuado	3,1%	2,4%	-	-
Clima educativo del hogar	Alto	24,2%	25,4%	44,8%	35,0%
	Medio	17,2%	24,4%	25,5%	26,1%
	Bajo	52,3%	44,9%	26,8%	33,7%
	S/d	6,3%	5,4%	2,8%	5,2%

Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por la Dirección General de Sistemas de Información de la UNS

En consonancia con la historia de la institución, el 55% de los estudiantes inscriptos en el resto de las carreras dictadas por la UNS no proviene de la localidad de Bahía Blanca. Mientras que en el caso de la Licenciatura en Enfermería la mayor proporción de alumnos residían en la localidad en la cual se dicta la carrera (62% y 73% respectivamente) (Cuadro 2). Dado que esta última carrera se ofrece en varias sedes en simultáneo resulta interesante analizar la proporción de alumnos que se inscribió en cada una de ellas. En el año 2010 la carrera se dictó en Bahía Blanca y Pigüé, registrándose una inscripción similar en cada una de las sedes.

Cuadro 2. Los alumnos de la UNS: cohortes seleccionadas. Residencia

		Lic. en Enfermería		Resto de las carreras	
		Cohorte 2010	Cohorte 2011	Cohorte 2010	Cohorte 2011
Residente	En la localidad de cursado	61,7%	73,2%	45,3%	46,2%
	Otras localidades	38,3%	26,3%	54,7%	53,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por la Dirección General de Sistemas de Información de la UNS

Cuadro 3. Alumnos Licenciatura en Enfermería: Cohortes seleccionadas. Sede

Sede	Cohorte 2010	Sede	Cohorte 2011
Bahía Blanca	48,4%	Bahía Blanca	69,3%
Pigüé	51,6%	Coronel Dorrego	13,7%
		Carmen de Patagones	16,1%
		S/d	1,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por la Dirección General de Sistemas de Información de la UNS

Mientras que en el año 2011 se dictó en Bahía Blanca, Carmen de Patagones

Cuadro 4. Los alumnos de la UNS: cohortes seleccionadas. Situación laboral

		Lic. en Enfermería		Resto de las carreras	
		Cohorte 2010	Cohorte 2011	Cohorte 2010	Cohorte 2011
Situación Laboral	Ocupado	76,6%	52,7%	21,4%	17,7%
	Desocupado	10,2%	19,0%	16,5%	16,3%
	Inactivo	7,8%	23,9%	60,0%	63,9%
	S/d	5,5%	4,9%	2,0%	2,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por la Dirección General de Sistemas de Información de la UNS

Cuadro 5. Alumnos Licenciatura en Enfermería: Cohortes seleccionadas. Tareas desempeñadas

	Cohorte 2010	Cohorte 2011
	Enfermero	68,4%
Tareas vinculadas con el cuidado de la salud	27,6%	23,6%
No relacionado	4,1%	2,8%
S/d	68,4%	73,6%

Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por la Dirección General de Sistemas de Información de la UNS

La variable de rendimiento presenta guarismos sensiblemente diferentes para ambos grupos. La proporción de alumnos de Enfermería que se encontraban en las últimas dos categorías de la variable en la cohorte 2010 duplicaba al del resto de las carreras, acortándose esta brecha para la siguiente cohorte (Cuadro 6).

Hacia 2018, luego de siete y ocho años desde el ingreso, podría sostenerse que la tasa de abandono alcanzaría en promedio el 40% para el conjunto de carreras, superando en 22 y 14 puntos porcentuales para 2010 y 2011

respectivamente a los valores de la Licenciatura en Enfermería. Esta tasa de abandono se infiere a partir de considerar como desertores a aquellos alumnos que no han aprobado ninguna materia del plan de estudios luego de varios años de su ingreso. Adicionalmente, la ralentización parece más pronunciada para el conjunto de carreras que para Licenciatura en Enfermería: la proporción de alumnos que se encuentran en los niveles intermedios de rendimiento es mayor para el resto de las carreras (Cuadro 6).

Cuadro 6. Desempeño de los alumnos: cohortes seleccionadas

		Lic. en Enfermería		Resto de las carreras	
		Cohorte 2010	Cohorte 2011	Cohorte 2010	Cohorte 2011
Resultado	Nivel nulo	16,4%	26,8%	38,3%	40,5%
	Nivel bajo	11,7%	13,2%	28,6%	28,7%
	Nivel medio	17,2%	24,4%	6,5%	7,9%
	Nivel alto	34,4%	19,5%	12,1%	9,9%
	Nivel máximo	20,3%	16,1%	14,5%	13,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por la Dirección General de Sistemas de Información de la UNS

4.2 Estimaciones y resultados

4.2.1 Variables

La variable dependiente consiste en el rendimiento de los alumnos de las cohortes 2010 y 2011 de la UNS clasificada en los cinco niveles descriptos en la sección de metodología.

Dentro de las variables explicativas se incorporaron cuestiones personales del alumnado y una variable institucional que identifica si el alumno pertenece a la carrera de Enfermería o no. Las variables incorporadas se listan a continuación:

- Clima educativo: tomara valor 0 si el alumno proviene de un hogar con clima educativo bajo, 1 clima educativo medio y 2 elevado.

- Edad: será 1 si el alumno ha comenzado sus estudios universitarios luego del egreso del nivel medio y 0 en caso contrario.

- Trabajador: tomará valor 0 si el alumno no trabaja, pero se encuentra activamente buscando empleo; 1 si el alumno se encuentra empleado ó 2 si el

alumno es inactivo, es decir no trabaja ni busca trabajo.

- Escuela: será 0 si el alumno es egresado de una escuela de gestión pública, 1 si egresa de escuela privada, 2 si es egresado de institución dependiente de la UNS ó 3 si el alumno ingresó a la Universidad con más de 25 años y no ha terminado el nivel medio de educación, esta categoría fue denominada "exceptuado".

- Género: tomará valor 1 si el alumno pertenece al género femenino y 0 en caso contrario.

- Residente: variable dicotómica que adopta valor 1 si el domicilio de origen del alumno es Bahía Blanca y 0 en caso contrario. Siguiendo este criterio, en el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería y dado que la misma se dicta en otras sedes, esta variable también adopta valor 1 para los estudiantes que cursan la carrera en la localidad de la cual son oriundos.

- Título previo: toma valor 1 si el alumno posee estudios superiores completos previos y 0 en caso contrario.

- Ciclo Común: será 1 si el alumno ha cursado un ciclo propedéutico y 0 en caso contrario.

- Sede: toma valor 1 si el alumno cursa en Bahía Blanca, 2 si asiste a sede en Pigüé, 3 si el alumno pertenece a la sede de Coronel Dorrego ó 4 si cursa en Carmen de Patagones

4.2.2 Resultados

Las características específicas de la Licenciatura en Enfermería permiten

incorporar en el análisis cuestiones propias de la carrera. En este sentido, el objetivo de las estimaciones es analizar si la existencia de ciclo común, poseer título previo, ser residente de la sede en la que se dicta la carrera y trabajar afecta los logros educativos de los estudiantes de Enfermería. Adicionalmente, se incorporan cuestiones del perfil socioeconómico del alumno para ver en qué medida y cómo afectan al rendimiento y si su efecto coincide con lo que sucede en otras carreras de la institución.

Tabla 1. Estimaciones modelo logístico ordenado, Licenciatura en Enfermería – 2010 y 2011

Rendimiento	Carrera de Licenciatura en Enfermería, 2010		Carrera de Licenciatura en Enfermería, 2011	
	Coefficiente.	Desvío Estándar	Coefficiente.	Desvío Estándar
Test Brant	66.21	P=0.0000	9.192	P=0.00603
Nulo				
Sede	0.1240*	0.45146	0.0990*	0.1939683
Título previo	0.564**	0.49231	0.8248**	0.4917747
Ciclo común	0.6012**	0.44333	1.3051*	0.4807469
edad	.1086	0.58921	0.6835	0.4409497
privada	-0.2525	0.40294	0.6469	0.6568478
trabajador	-0.040*	0.43565	0.8046*	0.3238452
Clima Educativo				
Bajo	-0.140	0.41710	-0.1147	0.3001384
Clima educativo				
Medio	-0.610	0.51012	0.14787	0.4578958
Género	-0.266	0.44642	-0.2116	0.4593997
Residente	-0.096	0.34949	0.0749***	0.4807469
Constante	-1027	0.91297	-1089092	0.6027949

Bajo				
Sede	0.1646*	0.45187	0.3532*	0.2742823
Título previo	0.5116**	0.54187	0.9825**	0.5747386
Ciclo común	0.68487**	0.41879	0.9676**	0.5238508
edad	0.5184	0.58998	-0,0613	0.5290517
privada	-0.5484	0.51477	0.4587	0.3238452
trabajador	-0.04878*	0.41648	0.5710***	0.4086342
Clima Educativo				
Bajo	-0.5484	0.42418	-0.1877	0.3457744
Clima educativo				
Medio	-0.6874	0.59865	0.2789	0.6598576
Género	-0.2678	0.47794	0.8878	0.4984241
Residente	-0.08476	0.87487	0.0727***	0.4807469
Constante	-0.1547	0.97845	-0.6012036	0.7093498
Medio				
Sede	0.1212*	0.39874	0.3532*	0.2365687
Título previo	0.5457**	0.36149	0.8547**	0.6135214
Ciclo común	0.61412**	0.65487	0.6471**	0.5986479
edad	0.11214	0.87481	-0,0284	0.5190171
privada	-0.15463	0.41874	0.6474	0.4136489
trabajador	-0.0547*	0.8749	0.6137***	0.5557478
Clima Educativo				
Bajo	-0.4546	0.87491	-0.2199	0.3679854
Clima educativo				
Medio	-0.2474	0.51143	0.3746	0.5674321
Género	-0.22474	0.48485	0.6679**	0.5114519
Residente	-0.2445	0.32547	0.1097***	0.3647467
Constante	-0.47841	0.919702	-0.6012036	0.7093491
Alto				
Sede	0.1212*	0.39874	0.1414*	0.1939683
Título previo	0.5457**	0.36149	0.9825**	0.3001384
Ciclo común	0.61412**	0.65487	0.9676**	0.3238452

edad	0.11214	0.87481	-0,0613	0.4409497
privada	-0.15463	0.41874	0.4587	0.4578956
trabajador Clima Educativo	-0.0547*	0.87496	0.57100***	0.4593997
Bajo Clima educativo	-0.4546	0.87491	-0.1877	0.4807469
Medio	-0.2474	0.51143	0.27896	0.4807469
Género	-0.22474	0.48485	0.8878**	0.4917747
Residente	-0.2445	0.32547	0.07456***	0.6027949
Constante	-0.47841	0.919702	-0.6012036	0.6568478

*, **, *** significatividades del 1, 5 y 10% respectivamente.

Fuente: elaboración propia en base a estimaciones de STATA 14.

Tal como puede observarse de las estimaciones presentadas en la tabla nº 1, el rendimiento de los alumnos de la Licenciatura en Enfermería se encuentra determinado por la sede en la que cursan los estudios, la condición de actividad, el género, haber cursado un ciclo común y poseer título previo. En el caso de esta última variable es dable destacar que es una variable dicotómica que toma valor uno en caso de que el alumno posee título previo esté o no relacionado con la carrera en cuestión.

En lo que respecta a la condición de actividad, trabajar afecta positivamente el rendimiento académico. Este efecto podría explicarse, en parte, por el hecho de que un 87% de los alumnos que declaran estudiar y trabajar, lo hacen en el sector salud o en alguna actividad relacionada con la carrera de Enfermería. Una opción para testear esta conclusión sería desagregar la variable por aquellos que trabajan, aquellos que

desempeñan alguna actividad laboral relacionada con la carrera, los que no trabajan, pero buscan y los inactivos, sin embargo, debido a la cantidad de observaciones que se desprende del desglose mencionado la estimación no puede ser realizada.

El bagaje educativo es un determinante del rendimiento de los alumnos de la carrera ya que poseer estudios superiores completos afecta positivamente a las chances de tener mejor performance en la carrera. Aquí, al igual que con la condición laboral, de los alumnos que poseen título previo, aproximadamente un 68% posee título de Enfermero, un 73% posee estudios superiores relacionados con el sector salud y el resto de los alumnos posee estudios no relacionados con la carrera bajo análisis.

En cuanto a la sede de estudio, el hecho de cursar la licenciatura en la sede de Bahía Blanca aumenta

las posibilidades de obtener mejores resultados educativos, mientras que la condición de residente resultó no significativa en la carrera en cuestión.

Por otro lado, coincidiendo con los antecedentes, la existencia de ciclos propedéuticos aumenta la eficiencia de la carrera analizada. En este sentido, los alumnos que cursaron el ciclo común aumentaron sus chances de cumplir con el plan de estudios o verificar mejores niveles de rendimiento en relación a las exigencias del plan de estudios.

Finalmente, en Enfermería, el género parece ser significativo solo para niveles altos de avance en la carrera. Las mujeres parecen tener mayores chances de avanzar en las últimas dos categorías de la variable dependiente.

Así los determinantes del rendimiento en la carrera de Licenciatura en Enfermería se basan en las características del alumnado, pero principalmente en cuestiones

institucionales y organizativas de la carrera.

Tal como fue mencionado, se realiza el mismo ejercicio empírico para el resto de los estudiantes de la UNS en las cohortes 2010 y 2011. El objetivo es analizar si los determinantes del rendimiento son los mismos que en el grupo de estudiantes de Enfermería, teniendo en cuenta que en este caso las variables sede y ciclo común no son válidas ya que estas son características propias de la Licenciatura en Enfermería.

Como puede observarse en la tabla nº 2 el clima educativo del hogar parece ser un determinante del rendimiento en su trayectoria universitaria. El clima educativo del hogar es relevante (desde el punto de vista estadístico) para explicar las posibilidades de avanzar en los niveles de rendimiento, esta variable no resulta estadísticamente significativa en el caso de los futuros licenciados en Enfermería.

Tabla 2. Estimaciones modelos logísticos ordenados para todas las carreras de la UNS- cohortes 2010 y 2011.

Rendimiento	Todas las Carreras 2010		Todas las Carreras 2011	
	Coeficientes	Error Estándar	Coeficientes	Error Estándar
Nulo				
Clima Educativo Bajo	-0.5939*	0.0781742	0-.4902*	0.0779248
Clima Educativo Medio	-0.4099*	0.0802799	-0.3886*	0.0833787
Edad	-0.9134*	0.0744643	-0.5439*	0.0712626
Desempleado	-0.0560	0.0854863	-0.3590*	0.0786516
Estudiante trabaja	-0.2491*	0.0862101	-0.5300*	0.0967608
Escuela Privada	0.3203*	0.068208	0.38902*	0.0699921

Escuela Dependiente	0.6874*	0.1400695	011362*	0.1431378
Genero	0.0432	0.064359	0.0665	0.0649598
Residente	-0.201*	0.0671201	-0.0903	0.0679854
Constante	1068748	0.0813529	0.8804	0.0893691

Bajo

Clima Educativo Bajo	-0.7254*	0.0645945	0-.4902*	0.0779248
Clima Educativo Medio	-0.5635*	0.07851441	-0.3886*	0.0833787
Edad	-0.8399*	0.0798259	-0.5439*	0.0712626
Desempleado	-0.3966*	0.08874291	-0.3590*	0.0786516
Estudiante trabaja	-0.5484*	0.08887847	-0.5300*	0.0967608
Escuela Privada	0.7975*	0.05454187	0.38902*	0.0699921
Escuela Dependiente	0.66584*	0.5418716	011362*	0.1431378
Genero	0.0545	0.0654187	0.0665	0.0649598
Residente	-0.2222*	0.0687441	-0.0903	0.0679854
Constante	1068748	0.0418417	0.8804	0.0893691

Medio

Clima Educativo Bajo	-0.5074*	0.0781742	0-.4902*	0.0779248
Clima Educativo Medio	-0.4147*	0.0802799	-0.3886*	0.0833787
Edad	-0.8717*	0.0744643	-0.5439*	0.0712626
Desempleado	-0.0560	0.0854863	-0.3590*	0.0786516
Estudiante trabaja	-0.5418*	0.0862101	-0.5300*	0.0967608
Escuela Privada	0.8747*	0.068208	0.38902*	0.0699921
Escuela Dependiente	0.8747*	0.1400695	011362*	0.1431378
Genero	0.0997	0.064359	0.0665	0.0649598
Residente	-0.2545*	0.0671201	-0.0903	0.0679854
Constante	1068748	0.0813529	0.8804	0.0893691

Alto

Clima Educativo Bajo	-0.8746*	0.0781742	0-.4902*	0.0779248
Clima Educativo Medio	-0.8786*	0.0802799	-0.3886*	0.0833787
Edad	-0.7489*	0.0744643	-0.5439*	0.0712626

Desempleado	-0.7498	0.0854863	-0.3590*	0.0786516
Estudiante trabaja	-0.9747*	0.0862101	-0.5300*	0.0967608
Escuela Privada	0.3274*	0.068208	0.38902*	0.0699921
Escuela Dependiente	0.87849*	0.1400695	0.11362*	0.1431378
Genero	0.0889	0.064359	0.0665	0.0649598
Residente	-0.2748*	0.0671201	-0.0903	0.0679854
Constante	1068748	0.0813529	0.8804	0.0893691

*, **, *** significatividades del 1, 5 y 10% respectivamente.

Fuente: elaboración propia en base a estimaciones de STATA 14.

Según los resultados, pertenecer a hogares con clima educativo alto afecta positivamente las chances de lograr un mejor rendimiento en los estudios universitarios, mientras que el efecto contrario se verifica por la condición de residente. Por otro lado, los alumnos con rendimiento más elevado son aquellos que comenzaron sus estudios al egresar del nivel medio.

En lo que respecta a la escuela en la que cursaron sus estudios secundarios, las chances de mejor rendimiento se ven positivamente afectadas por la asistencia a escuelas privadas o dependientes de la UNS (en estas cohortes no hay observaciones en la categoría de exceptuado). Finalmente, en cuanto a la condición de actividad del alumno, se destaca el efecto negativo y significativo de estar activo en el mercado. Adicionalmente, el género no parece ser un factor explicativo del rendimiento.

En función del trabajo empírico realizado parece, entre los alumnos de la UNS que no estudian Licenciatura en Enfermería, que el sistema educativo

perpetúa las condiciones de origen de los estudiantes. Los alumnos que provienen de hogares con un mayor nivel socioeconómico y educativo y se dedican exclusivamente a sus carreras universitarias son los que tienen mayores chances de lograr mejor rendimiento y cumplir las exigencias de los planes de estudio. Cabe destacar que estos resultados son consistentes con los antecedentes encontrados en la literatura sobre la temática (de Fanelli, 2014; Goldenhersh, Coria y Saino, 2011; Quispe, 2010; Cortés Flores y Palomar Lever, 2008; Garbanzo Vargas, 2007; Torres Velázquez y Rodríguez Soriano, 2006)

A diferencia de lo que sucedía con todas las carreras de la UNS, en Enfermería parece no ser relevante la edad de comienzo de los estudios para explicar el rendimiento de los alumnos.

Al comparar los resultados de los estudiantes de Enfermería con los del resto de las carreras de la UNS se destacan diversas cuestiones. Por un lado, los determinantes del rendimiento en el primer grupo están relacionados a

cuestiones centrales de la carrera y sus características institucionales: la sede de cursado y el ciclo común resultan estadísticamente significativas al momento de explicar los avances en las categorías de la variable dependiente. Por otro lado, la incidencia de la condición de actividad del alumno es opuesta en los dos conjuntos analizados: en la carrera de Licenciatura en Enfermería las chances de obtener mejores resultados aumentan en aquellos alumnos que trabajan, mientras que disminuyen para el agregado de alumnos de la UNS. Adicionalmente, en el caso de los estudiantes de Enfermería tener un título previo resulta significativo para mejorar los logros educativos, en el caso de las demás carreras la variable no pudo ser incorporada por presentar escasa variabilidad.

Estas conclusiones coinciden con antecedentes que sostienen que la existencia de ciclos propedéuticos aumenta la eficiencia de las carreras universitarias y permiten disminuir las tasas de deserción (colaborando con los procesos de inclusión que se buscan a partir de la dimensión educativa). Adicionalmente, cursar en la sede de Bahía Blanca aumenta las chances de obtener una mejor performance en la carrera de Licenciatura en Enfermería, sin embargo, el hecho de que el ciclo común se dicte en más de una localidad conlleva a que la misma llegue a población que era tradicionalmente excluida por una cuestión geográfica.

En resumen, se pueden destacar dos cuestiones del estudio econométrico y

estadístico realizado: las características propias del alumno juegan un rol diferente en función de la carrera que elija y las cuestiones institucionales tienen un rol relevante en la explicación de los logros educativos. Por ende, las políticas de coordinación entre las diversas instituciones del nivel superior parecen tener buenos resultados en la búsqueda de un sistema más inclusivo y eficiente.

Discusión y reflexiones finales

Los procesos de inclusión a través del acceso a la educación, en sus diversos niveles, han tomado relevancia a lo largo de los años. En Argentina, la Secretaría de Políticas Universitarias ha desarrollado distintas políticas con el fin de incluir a poblaciones tradicionalmente excluidas del sistema de educación superior, mejorar la eficiencia, disminuir las tasas de deserción y aumentar el nivel de egreso. En este sentido, en el año 2016 el Ministerio de Educación creó el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior bajo el cual tomó protagonismo la articulación entre instituciones.

La Universidad Nacional del Sur cuenta con dos carreras que se interrelacionan con otras instituciones del sistema superior de educación, la Licenciatura en Enfermería y Licenciatura en Seguridad Pública. Esta situación permite analizar si la articulación interinstitucional colabora con el aumento de la eficiencia de la UNS y con los procesos de inclusión social perseguidos por las políticas públicas.

En un intento de dar respuesta a dicho interrogante, en este trabajo se analiza

si el rendimiento de los alumnos de la Licenciatura en Enfermería, para las cohortes 2010 y 2011, está condicionado por las características propias del alumno y cuestiones institucionales de la carrera. Adicionalmente, se realiza el mismo análisis para el resto de las carreras de la UNS con el objetivo de visualizar si la incidencia de los determinantes es la misma que en el caso de los estudiantes de Enfermería.

A partir de la estimación de modelos logísticos ordenados en su versión generalizada, se constata que los determinantes del rendimiento para ambos grupos presentan algunas diferencias. Para los estudiantes del resto de las carreras de la UNS el género y la condición de residente no parecen influenciar en los logros educativos, mientras que se ven favorecidos por pertenecer a hogares de clima educativo alto, comenzar los estudios inmediatamente luego de haber egresado del nivel medio y haberse graduado de una escuela de gestión privada. Mientras que el rendimiento se ve negativamente influenciado si el alumno está activo en el mercado laboral. En lo que respecta a los estudiantes de Licenciatura en Enfermería, su rendimiento está influenciado por la tenencia de título previo, el cursado de ciclos propedéuticos, el género, la condición laboral y la asistencia a la sede de Bahía Blanca. Adicionalmente, obtener mejores logros está favorecido si el estudiante trabaja, mientras que la edad, el tipo de gestión de la escuela en la que terminó sus estudios y el

clima educativo del hogar resultan no significativos.

Estos resultados son coincidentes con los encontrados en otras investigaciones. Ramírez (2012) analiza cualitativamente el caso de la educación superior de México y Colombia concluyendo que los ciclos propedéuticos colaboran en la transición entre instituciones educativas y la inserción de estudiantes de instituciones terciarias en el sistema universitario. Asimismo, no se visualizan efectos en la terminalidad, pero sí en el rendimiento de los primeros años.

A fin de dar mayor robustez a los resultados encontrados se propone como futuras líneas de investigación incorporar otras cohortes de la carrera analizada y, a medida que haya registros, hacer el mismo análisis sobre la Licenciatura en Seguridad Pública. A su vez, una posible extensión de este trabajo, que permite testear cuantitativamente el efecto de la articulación interinstitucional sobre la eficiencia y la inclusión, sería replicar la estrategia de análisis en otras instituciones del sistema de educación superior argentino. Sin embargo, esto resulta dificultoso debido a que la información disponible en estas instituciones difiere de la utilizada en el trabajo. Los datos disponibles en la UNS permiten realizar un estudio empírico original sobre una política de gran relevancia para lograr sistemas de educación eficientes e inclusivos.

Por último, los resultados encontrados evidencian la importancia de una programación de políticas que logre

una mejor articulación entre las instituciones de educación superior en pos de lograr un sistema más inclusivo y eficiente. Adicionalmente, la creación de la Licenciatura en el marco de la Universidad Nacional del Sur parece tener incidencia en

la incorporación de poblaciones que estaban tradicionalmente excluidas del sistema universitario, con su impacto esperable en la movilidad social.

Notas:

(1) Doctora, Magister y Licenciada en Economía por la Universidad Nacional del Sur (UNS), Becaria Posdoctoral del CONICET (IIESS, UNS-CONICET) y Asistente de Docencia en el Departamento de Economía de la UNS. Trabaja en el área de Desarrollo Económico y Economía de la Educación. Sus últimas publicaciones han sido en las revistas *Realidad Económica*, *Ciencia y Universidad*, *Revista Complutense de Educación*, *Estudios Económicos*, *Education Polices Analsys Archives*, *Revista de Educación Superior*. Correo: Departamento de Economía (UNS) - Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur - IIESS (CONICET-UNS). maria.ibanez@uns.edu.ar.

(2) Doctora y Licenciada en Economía por la Universidad Nacional del Sur (UNS) y Asistente de Docencia en el Departamento de Economía de la UNS. Trabaja en el área de Economía de la Salud y Economía de la Educación. Sus últimas publicaciones han sido en las revistas *Realidad Económica*, *Ensayos de Economía*, *Revista Complutense de Educación*, *Estudios Económicos*. Correo postal: Departamento de Economía (UNS) - Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur - IIESS (CONICET-UNS) marnaudo@uns.edu.ar

(3) Licenciada en Economía. Profesor adjunto con dedicación exclusiva desde el año 1997 en el Departamento de Economía de la UNS. Categoría de Investigación III. Investigadora adscripta del IIESS. Sus últimas publicaciones han sido en las revistas *Realidad Económica*, *Ensayos de Economía*, *Revista Complutense de Educación*, *Estudios Económicos*. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, *European Scientific Journal*. Correo postal: Departamento de Economía (UNS) - Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur - IIESS (CONICET-UNS) – Calle San Andrés 800, Altos de Palihue, CP. 8000, Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina. Tel: 54 291 4595138 Int. 2709. e-mail: smorresi@uns.edu.ar

(4) Los orígenes del Programa de estudios en la zona y de la UPSO, así como las características de esta modalidad de cursado pueden consultarse en Ortiz de Guevara, E., Donnini, N., Cerioni, L. y Morresi, S. (2007). *Indicadores de Educación Superior*. Ediuns. Bahía Blanca. Argentina.

(5) El ingreso a la carrera de Medicina requiere la aprobación de un curso de ingreso, cuenta con un cupo máximo de alumnos que ingresan cada año y además solo pueden inscribirse alumnos del Sistema Nacional Universitario que hayan aprobado un año de otra carrera de grado.

(6) Ley de Educación Superior N° 24.521/1995, Art. 7.

(7) Para un mayor detalle de la metodología y su desarrollo formal se recomienda al lector recurrir a Williams, (2006)

(8) Para mayor detalle consultar Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*,

(50), 173-195.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, M. C., Y DÁVILA, M. (2005). "La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina". En Sigal y Dávila (coords). *La educación superior no universitaria en la Argentina*. Argentina: Siglo XXI editores, IESALC, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.

APONTE-HERNÁNDEZ, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. L.

GAZZOLA, Y.A. DIDRIKSSON (eds.). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe, (pp. 113-154). Venezuela: IESALC.

BARRIONUEVO, R.R. Y BRIZUELA, M.J. (2013). Aspectos condicionantes en el rendimiento académico de los estudiantes que trabajan. Proyecto de investigación. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Escuela de Enfermería.

CERIONI, L. Y S. MORRESI (2008). Condicionamientos al ingreso a la educación superior y equidad. Algunos resultados empíricos. *Revista Estudios Económicos*, 24(N.S.) (48), 1-20.

CHIROLEU, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166.

CORTÉS FLORES, A., Y PALOMAR LEVER, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1), 199-215.

De FANELLI, A.M.G. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 9-38.

Di GRESIA, L. (2009). *Educación universitaria: acceso, elección de carrera y rendimiento (1° ed)*. Argentina: Univ. Nacional de La Plata.

DUARTE, B. (2009). De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina" en

GVIRTZ, S Y CAMOU, A. La Universidad Argentina en discusión. Buenos Aires: Granica

GAETE, M., Y MORALES, R. (2011). Development of the Higher Education system in Chile: possibilities, tensions and challenges. *Calidad en la educación*, (35), 51-89.

GARBANZO VARGAS, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1).

GARCÍA DE FANELLI, A. (2014). Inclusión social en la Educación superior argentina:

Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151. Recuperado el 15 de agosto de 2018, de <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php>.

GARCÍA DE FANELLI, A., Y JACINTO, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de educación*

superior, 1(1), 58-75.

GOLDENHERSH, H., CORIA, A., Y SAINO, M. (2011). Deserción estudiantil: Desafíos de la Universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 96-120.

GUJARATI, D., Y PORTER, D. (2009). *Econometría* (3a ed.). México: Mc Graw Hill.

LATIESA, M. (1990). El rendimiento académico en distintos países y centros universitarios En Latiesa, M., Muñoz-Repiso, M., González Tirados, M., Blanco Marcilla, A. (Comp) La investigación educativa sobre la Universidad. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.

LIAO, T.F. (1994). *Interpreting Probability Models: Logit, Probit and Other Generalized Models*. Sage University Papers. Quantitative Applications in the Social Sciences Series. Thousand Oaks, CA: SAGE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2016). Resolución 1870 - E/2016.

MONTT, P., Y ROSSO, P. (2014). Hacia un marco nacional de cualificaciones para Chile. Consejo Nacional de Educación. Disponible en https://www.cned.cl/sites/default/files/marco_nacional_cualificaciones_chile.pdf

PORTO, A. Y DI GRESIA, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, 42(1). Recuperado el 12 de agosto de 2018 de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view>

QUISPE, J. T. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO, período 2009. *Cuadernos de educación y desarrollo*, (11).

RAMÍREZ, C. (2012). Technical/Vocational Higher Education in Colombia and Mexico: An Overview. In B. M. Kehm y U. Teichler (Eds.), *Higher Education Studies in a Global Environment* Vol. 1 (pp. 55–66). Germany: International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel).

SIGAL, V. (2003). La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina. Documento de Trabajo N° 113, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/113sigal.pdf

TAFANI, R., ROGGERI, M., CHIESA, G. Y GASPIO, N. (2012). La educación superior en Argentina. *Revista de Salud Pública*, 16(3), pp.56-70

TORRES VELÁZQUEZ, L. E., Y RODRÍGUEZ SORIANO, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2).

UNS. (2020). Oferta académica. Disponible en https://www.uns.edu.ar/academicas/carreras/oferta-academica_carreras-grado

VITELLO, S. J., y MITHAUG, D. E. (EDS.). (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.

WILLIAMS, R. (2006). Generalized Ordered Logit/ Partial Proportional Odds Models for Ordinal Dependent Variables, *The Stata Journal* 6(1), 58-82. Recuperado de <http://www.nd.edu/~rwilliam/gologit2/gologit2.pdf>.

¿Cómo se forma un investigador? Trayectoria de formación en investigación de Profesores Investigadores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

How is a researcher trained? Research training career for Research Professors of the Meritorious Autonomous University of Puebla

Adriana Rocha Rodríguez¹, Jorge Alejandro Fernández Pérez²

Resumen

A partir de los años 90's en las universidades a nivel internacional se habla mucho de la formación en investigación, pero ¿cómo se forma un investigador? este artículo se centra en lo que hemos llamado Trayectorias de Formación en Investigación, conceptualizando a esta como el recorrido que se sigue para formarse como investigador.

Se parte de la experiencia de 19 Profesores Investigadores (PI) del Área de Educación y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, que impartieron clases de licenciatura en el año 2018 y son reconocidos por el Sistema Nacional de Investigación (SNI).

Es una investigación cualitativa con un enfoque fenomenológico, cuyo interés central fue reconstruir la Trayectoria de Formación en Investigación de los PI a través del análisis de la perspectiva y las experiencias más significativas que tuvieron en torno a la investigación.

Summary

Since the '90s, there has been much talk about research training at universities at international level, but how is a researcher trained? This article focuses on what we have called research training careers, which is the path followed to become a researcher.

This work is based on the experiences of 19 Profesores Invstigadores (PI) in the field of Humanities and Education at the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. They are all recognized by The Sistema Nacional de Investigación (SNI) and taught undergraduate classes in 2018.

This is a qualitative research with a phenomenological approach, whose main interest was to reconstruct the Research Training Path of the aforementioned IPs through the analysis of their perspectives and their most meaningful experiences on research. In order to collect information, in-depth interviews were conducted. The data was organized and analyzed using Atlas Ti 7.5.

Para la recolección de la información se realizaron entrevistas a profundidad, la organización y análisis de los datos fue a través del software atlas ti 7.5.

Entre los principales resultados se pudo identificar que la formación en investigación es poco estudiada, con respecto a los PI se encontró que la experiencia, el contexto, la autonomía y diversos actores juegan un papel clave en la construcción de su Trayectoria de Formación en Investigación.

La experiencia de dichos PI, nos invita a la autoreflexión sobre nuestros propios procesos para poder tomar en cuenta los elementos claves que marcaron la trayectoria de formación en investigación de dichos profesores con la finalidad de poder enfatizarlas en nuestra práctica.

Palabras Clave: Trayectoria; Formación en Investigación; profesor investigador

Among the main results, it was possible to identify that research training is poorly studied. With respect to IPs, it was found that experience, context, autonomy and various factors play a key role in the development of their Research Training Path.

The experience of these IPs invites us to self-reflection on our own processes, so that we can take into account the key elements that defined these professors' research training career and emphasize its importance in our own training.

Key Words: Trajectory; Research Training; Research Professor

Fecha de Recepción: 04/05/2020 Primera Evaluación: 29/05/2020 Segunda Evaluación: 01/06/2020 Fecha de Aceptación: 10/06/2020

Introducción

A finales de los años 90's a nivel internacional se empezó a manifestar una crisis en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior, las formas de aprendizaje y el tipo de conocimiento ya no era suficiente antes las demandas de la sociedad que exigían profesionistas críticos y creativos. Debido a lo anterior, a partir del 2000 se realizaron algunos cambios en las políticas educativas, los procesos memorísticos, el dominio del aula por parte del profesor, la sumisión del estudiante y lo que Paulo Freire (2005) había llamado educación bancaria dejó de ser la hegemonía para dar paso a nuevos modelos de formación y modos de aprender, que llevan como bandera la propuesta del estudiante como centro en el proceso enseñanza-aprendizaje, actualmente oímos de constructivismo, humanismo, enfoque por competencias, aprendizaje para la vida, conceptos que se volvieron moda en la mayoría de los países (Rocha, 2017), sin embargo, todo lo anterior hizo que se repensara el papel del profesor, se demanda que el profesor sea capaz de generar espacio de indagación, crítica y creación (Delors, 1999; Morán, 2003) que sea un guía para los estudiantes, que estuviera en constante actualización y que realizaran diversas actividades como son la docencia, la investigación, la gestión, la tutoría y la extensión.

En congruencia con lo anterior, al interior de las universidades se configuró el perfil de los profesores a nivel universitario, donde ahora se

le apostaba más a la generación de conocimiento por parte de los docentes y a la difusión del conocimiento por parte de los investigadores con la finalidad de que el docente impartiera sus clases con conocimiento reciente y contextualizado, y los investigadores difundieran los conocimientos que iban generando con las próximas generaciones de profesionistas, para lograr lo anterior, se creó en algunas universidades la categoría de Profesor Investigador (PI), como es el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, dicha figura como su nombre lo indica se refiere a una persona que además de realizar actividades de docencia, haga investigación, y no sólo eso sino que haga gestión, tutoría y difusión.

Lo mencionado ocasionó una ruptura de paradigmas para muchos profesores que por años se habían dedicado solo a la docencia ahora tenían que realizar investigación, por otro lado, investigadores que estaban solo enfocados en la investigación debían ahora realizar docencia, para cumplir con el papel de Profesor Investigador. Por mucho tiempo se ha dicho que el grado de doctor es el que proporciona la formación en investigación, lo que lleva a preguntarnos ¿cómo se da dicha formación?; y por otro lado, ¿toda persona que estudia un doctorado ya puede considerarse investigador?, es más que sabido que muchas personas estudian el doctorado solo por tener un grado más o sólo porque es un requerimiento profesional para subir de categoría en su trabajo, esto nos hace ver que no, no cualquier persona que

estudia el doctorado es un investigador, entonces ¿qué hace a un investigador serlo?

En este artículo nos enfocaremos en Profesores Investigadores (PI) pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nuestro objetivo es desentrañar el recorriendo que dichos PI han seguido para poder ser lo que son, realizar investigación y docencia. Se parte de dos preguntas que dieron pie al sendero que guía esta investigación:

1. ¿Cómo surgió el interés de los PI hacia la investigación?
2. ¿Cómo aprendieron a realizar investigación?

Para responder a dichas preguntas se precisa descifrar algunos términos que son importantes para poder comprender los fines que se tuvieron en esta investigación.

Hablemos de trayectoria

Como se dijo anteriormente, los modelos de educación actual se centra en el estudiante y sus procesos de formación, es por ello que en los últimos años hablar de trayectorias ha sido un tema muy de moda, para hablar de ella, iremos a su definición más básica, según la Real Academia de Lengua Española (2020), la trayectoria puede definirse de tres modos “Línea descrita en el plano o en el espacio por un cuerpo en movimiento” (¶1), la segunda definición es “curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una

institución” (¶2), la tercer la define como “la derrota o curso que sigue el cuerpo de un huracán o tormenta giratoria” (¶3).

De las tres definiciones anteriores, podemos partir entendiendo a la trayectoria como el recorrido que se sigue para llegar a algún lado o para generar algún cambio, este se puede hacer explícito mediante dos aspectos clave: tiempo y espacio, es decir, ¿cuándo inició? ¿Cuándo terminó?, ¿cuándo ocurrieron sucesos claves que generaron impactos importantes?, por otro lado, ¿dónde ocurrieron?, ambos elementos van de la mano.

Los seres humanos vamos construyendo nuestra propia historia, llenas de experiencias, personas, momentos que van forjando lo que somos aquí y ahora, nos entrelazamos y separamos de otras historias, podemos decir que una historia de vida está formada por trayectos, que engloban momentos específicos que nos marcan. Por eso, podríamos hacer estudio de trayectorias de diferentes aspectos.

Jiménez (2009) ha clasificado los estudios de trayectorias en diversos enfoques, cada uno con características muy particulares: trayectorias educativo-laborales, trayectorias laborales, trayectorias ocupacionales, trayectorias profesionales o de carrera, y las trayectorias académicas. Como se pude observar, a pesar de que las ha podido clasificar en diversos enfoques todas ellas se orientan en dos aspectos que caracterizan a este tipo de investigaciones que son la etapa

educativa y profesional. Es decir, se enfocan en el proceso que se llevó sobre su vida escolar y cómo eso impactó en lo laboral, o cómo fue su inmersión laboral.

Nuestro interés gira sobre la formación en investigación, la cual no puede ser considerada dentro de los enfoques anteriores, pues no cuenta con un proceso lineal, sistemático, generalizable, debido a que no estamos hablando de una profesión como tal. Es por ello que consideramos necesario la creación del concepto, pero para poder definirlo es importante primero definir, qué es la formación en investigación.

Formación en Investigación

Antes, cuando pensábamos en un investigador, lo visualizábamos como aquel viejo desaliñado, lleno de hojas, con muchos tubos de ensayo, en bata blanca y en un laboratorio o tal vez la idea era más de aquel personaje con lupa, vestido de café, con gorrita buscando pistas, sin embargo, en los últimos años se ha vuelto normal hablar de investigación, de investigadores y sobre formar en investigación, en la actualidad encontramos investigadores en diversas áreas, sin embargo, al ser algo naturalizado se minimiza la forma en la que se llegó a ser un investigador.

Es común que cuando se habla de formación en investigación se haga referencia a las estrategias que contribuyen a ella, sin embargo, nuestro interés está centrado en la experiencia de los PI, cómo se formaron ellos, cuáles han sido sus vivencias y

desde su perspectiva cuáles fueron los momentos que los marcaron para ahora ser investigadores y hacer investigación.

Para continuar definiremos a qué se le está llamando formación, para el cual viajaremos a sus raíces epistemológicas, la palabra proviene del latín *formatio* que significa “acción y efecto de formar” (Diccionario etimológico en español en línea, 2020, ¶1), de acuerdo a la RAE (2020), son varias las definiciones sobre lo que es formar, tomamos dos que son las que se apegan a los fines de este trabajo, uno es “preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas” (¶5), y el otro es, “dicho de una persona: Adquirir preparación intelectual, moral o profesional” (¶10).

Como se puede observar no se habla de algo formal, el punto clave es la preparación intelectual y moral que puede ser también profesional, por ello, cuando hablamos de formación en nuestro caso nos enfocamos en los momentos, experiencias o sucesos que fueron relevantes para que los PI llegaran a ser investigadores reconocidos y ahora puedan desempeñar su labor como PI.

Moreno (2011) menciona que los procesos de formación de investigadores pueden darse dentro y fuera de los programas que otorgan algún grado académico, lo que nos permite remarcar que cuando hablamos de formación en investigación no nos enfocamos solo en los procesos formales al interior de las instituciones como muchas veces se

entiende al hablar de formación, sino que se entiende que existen diversos espacios que pueden ayudar a los individuos a adquirir conocimientos, habilidades y actitudes sobre algo.

Según Prieto, (2008) al hablar de la formación de investigadores la mayoría de los estudios se han dirigido a promover las competencias técnicas e investigativas, cuando se realizó el estado del arte para esta investigación pudimos notar lo que el autor menciona, la mayoría de los estudios se enfoca o en profesores para saber cómo forman ellos en investigación o en estudiantes para analizar la manera en la que ellos se están formando en investigación, en nuestro caso, el foco de atención se centra en esos personajes a los que se les asigna la responsabilidad de formar en investigación, pero que para ello, nosotros entendemos a la formación en investigación como el conjunto de acciones, procesos, momentos clave, situaciones, experiencias o personajes que pudieron incidir en los PI para ser lo que son.

Trayectoria de formación en Investigación (TFI)

Ahora bien, después de hablar sobre lo que son las trayectorias y lo que es la formación en investigación, ahora se hablará de la Trayectoria en la Formación en Investigación, la cual, hemos definido como el camino que una persona realiza para poder convertirse en un investigador. Y es que como se dijo anteriormente, en la actualidad se habla de formar en

investigación, Rincón (2004) realizó una investigación sobre la situación de la formación en investigación, los retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. El autor menciona que formar investigadores realmente es una necesidad pues se considera que es la única manera en la que cual se puede contribuir de manera importante a las problemáticas que tenemos, así mismo menciona que la formación en investigación debe verse como una propuesta donde además de conocimientos sobre investigación de su área, adquieran compromiso social, humano, que les permita participar en la formación de los más altos valores universales. Sin embargo, para lograr lo anterior, los profesores juegan un papel muy importante, se les pide que formen en investigación, pero ¿qué pasa con ellos? ¿cómo se formaron ellos como investigadores?

Al hablar de Trayectoria en la Formación en Investigación, retomamos los conceptos que mencionamos anteriormente, entendiendo a la trayectoria el recorrido que se sigue para lograr algo, y a la formación en investigación las acciones, procesos, momentos clave, situaciones, experiencias o personajes que pudieron incidir en los PI para ser investigadores. Entendemos por Trayectoria en la formación en investigación como el recorrido que alguien sigue o siguió para formarse como investigador. Para poder lograr estudiar las trayectorias de formación en investigación se tomaron en cuenta las dos características que

mencionamos que debe tener una trayectoria que son el tiempo y el espacio, para ubicar cuándo y dónde los Profesores Investigadores tuvieron sucesos relevantes que marcaron su camino y su formación como investigadores.

Nosotros al igual que otros estudios de trayectorias, trazamos de dónde a dónde podemos considerar una trayectoria de formación en investigación, y para esto, debemos puntualizar que al hablar de esta nos centramos en dos aspectos claves uno es el momento en el que surge lo que hemos llamado “ el enganche”, el cual se refiere al momento en el que empieza a surgir el interés y el deseo por la investigación, este término surge en analogía del enamoramiento, es mayormente usado entre adolescentes para hablar del momento en el que se enamoraron de alguien, cuando se sienten atraídos, les gusta alguien, cuando hay interés por alguien o algo, la energía se vuelve vital y el deseo por querer saber más, conocer más y estra más tiempo se vuelve placentero, para nosotros es clave el momento en el que los PI empezaron a interesarse por la investigación, pues permite identificar los factores que influyeron en dicho interés para posteriormente considerarlo cuando se desee formar en investigación.

Metodología

Este trabajo se centra principalmente en la Trayectoria de Formación en Investigación de Profesores Investigadores del área de Educación

y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla reconocidos ante el Sistema Nacional de Investigación (Nivel 1,2 y 3) que impartieron clases a nivel licenciatura en el año 2018 y el criterio que finalmente definió a los participantes fue que contaran con disponibilidad para participar, de lo anterior se encontró que en el área seleccionada hay un total de 90 PI que forman parte del SNI en las categorías mencionadas, de los cuales solo 34 imparten clases en licenciatura, se les hizo la invitación a todos ellos, y finalmente respondieron 19 del total, sujetos en los que centramos esta investigación, los cuales son pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Lenguas, Facultad de Psicología, al Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. La Facultad de Artes y la Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales no participaron pues el número de investigadores ahí es mínimo y no respondieron a la invitación.

Es una investigación cualitativa donde la voz, la perspectiva y la experiencia de los participantes en torno a su Trayectoria de Formación en Investigación fue clave para poder comprender desde su propio marco de referencia cómo se formaron dichos profesores en investigación, es por ello, que lo que creen, piensa, y consideran con respecto a lo que ha contribuido en la formación fue materia prima para este trabajo (Taylor y Bogdan, 1996).

Esta investigación se sustenta desde un enfoque fenomenológico pues nuestro interés es centrarnos

en los significados y la experiencia de los participantes (Creswell, 1998), analizar cómo los profesores vivieron el proceso de formación en investigación, cuáles fueron las experiencias más significativas que marcaron su experiencia y los han convertido en profesores reconocidos ante el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el cual pertenece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), organismo que legitima a la investigación en México, Mcmillan y Schmacher (2005) mencionan que la fenomenología se basa principalmente en la forma en la cual se vive, cierto fenómeno, en nuestro caso, hablamos de la formación en investigación, y nuestro interés gira en cómo los profesores han vivido dicho fenómeno.

Para la recolección de la información se realizaron entrevistas a profundidad, Fontana y Frey (2015) mencionan que la entrevista nos permite obtener un relato rico y detallado sobre acontecimientos o episodios de la vida del entrevistado, nuestra finalidad era poder obtener de voz de los participantes para lo cual se diseñó un guion de preguntas que sirvieran de base para orientar la investigación pero que a la vez serían sólo la base para preguntas posteriores, dicho instrumento intentaba explorar dos aspectos fundamentales, uno cómo los profesores se interesaron por la investigación y dos cómo aprendieron a realizar investigación.

Para el análisis y la organización de la información, nos basamos en el proceso señalado por Gibbs, (2012), lo primero que

se realizó fue transcribir las entrevistas, respetando fielmente el discurso de los PI, posteriormente, ya transcritas se generó con ellas una unidad de análisis en el Software Atlas ti, versión 7.5, a la cual se le nombró como Trayectoria de Formación en Investigación, después, ya en el programa, se procedió a leerlas de manera general identificando aspectos en común, con lo que se construyeron categorías que se fueron codificando en todas las entrevistas, después se realizaron comparaciones entre los códigos y se jerarquizaron, lo que permitió posteriormente construir familias, quedando dos grandes familias una relacionada con el enganche, y la otra con la forma en que aprendieron a investigar.

Resultados

En la formación en investigación regularmente no hay un proceso formal, sistemático donde se puede seguir un recorrido lineal, por lo que esta investigación permitió identificar los momentos, el papel de la experiencia, el contexto, la autonomía y diversos actores fueron clave en la formación de los Profesores Investigadores de la DES de Educación y Humanidades de la BUAP. Para la organización de los resultados, lo dividimos en dos apartados partiendo de las preguntas que expresamos al inicio, una es ¿cómo surgió en los profesores el interés por la investigación?; la segunda ¿de qué manera los profesores aprendieron a hacer investigación?

¿Cómo surgió en los profesores el

interés por la investigación?

Durante las entrevistas se encontró que muchos de los profesores no sabían ni tenían idea de que se dedicarían a hacer investigación, sin embargo, hubo algunos momentos y aspectos que fueron determinantes. A la forma en la que los profesores se empezaron a interesar por la investigación, le hemos llamado el enganche, pudimos observar la emoción, el gusto, la pasión y el brillo en los ojos con la que empiezan a narrar su historia sobre su interés por la investigación. Las formas en la que los profesores se fueron enganchando con la investigación fueron muy diversas, y eso dependió mucho de la forma en la que conceptualizaron la investigación, los que piensan que la investigación es una cualidad del ser humano mencionan que desde pequeños ya sentían atracción por querer saber y buscar respuestas; otros hablan de que su interés surgió en alguna materia donde realizaron trabajo de campo, otro aspecto clave, fue lo que llamamos actores alicientes, que son todas esas personas que de uno u otro modo incidieron en los PI para que se engancharan hacia la investigación, en algunos casos fueron familiares, profesores o sus asesores de tesis, en los casos donde fueron sus profesores, ellos los identificaron como personas que les apasionaba su trabajo, que hacían investigación, que publicaban, que iban a congresos, ellos empezaron a ver a ese tipo de profesores como modelos a seguir.

Un momento que fue clave en la mayoría de los PI fue la realización de

su tesis de licenciatura, antes de ese momento muchos de ellos no tenían idea de que posteriormente se dedicarían a la investigación.

Cuando estaba estudiando la licenciatura, tenía que hacer la tesis y empecé a hacer mi proyecto de tesis, y ese proyecto se vinculó con un grupo de investigación y ahí empecé... (PI2)

Aquí podemos ver el momento, que se refiere a la realización de la tesis de su licenciatura, sin embargo, pudimos encontrar que detrás de ese momento hay aspectos muy particulares que se relacionan con las otras formas de engancharse. Una, cuando los asesores que les asignaron son considerados investigadores reconocidos, cuando eran personas que publicaban, o eran personas que les apasionaba la investigación, un aspecto que les motivó hacia la investigación fue haber encontrado ciertas ausencias en su área, movidos por la curiosidad empezaron a profundizar en la investigación al mismo tiempo que en su disciplina.

Otro aspecto fue cuando tenían contacto con el contexto, ese suceso fue clave para la mayoría, pues afirman que les permitió ver las problemáticas reales, en algunos casos poner en práctica los conocimientos teóricos, desarrollar habilidades de investigación.

y ahí empiezo a conocer un campo que tampoco había tenido la oportunidad de conocer durante cinco años de la carrera, el campo de la profesión y empiezo a adentrarme con todos los temas de conflicto lingüístico, desplazamientos,

vitalidades y resistencia y ahí, justamente, (PI17)

El poder conocer en la realidad las problemáticas de su área fue clave, pues permitió encontrarle sentido a lo que se hace, de la mano de lo anterior se encontró también que realizar estancias de investigación permite que exista el enganche.

ehhh mmm bueno, mira a mi me llamó la atención cuando tuve la oportunidad de hacer un intercambio estando en la carrera que cursaba, fui ... me gané una beca para ir a España, Lleida en Cataluña y en esa...en esa estancia tuve un profesor de métodos de investigación que era muy bueno...(PI19)

Al analizar la cita anterior nos damos cuenta que dentro de la estancia hubo aspectos que generaron la atracción más que la estancia en sí, en la cita anterior, es claro que fue el profesor que se le asignó, que como se dijo anteriormente este sería un actor aliciente, se resalta como aspecto porque representa un suceso que ellos mencionaron.

Participar en algún proyecto de investigación o algún grupo de investigación también fue algo que se les hizo atractivo.

fijate que eso sí lo tengo muy claro yo fui becario de jóvenes investigadores ahora ya le cambiaron el nombre, pero cuando yo estudiaba era jóvenes investigadores de la BUAP y me tocó trabajar con una doctora que sigue siendo en el instituto y ella me mandó el archivo de notaría y para mí es ejercicio de formación profesional como

asistente de investigación fue donde dije qué maravilla y ahí fue donde creo que descubrí la vocación propiamente de hacer investigación histórica (PI4)

La cita anterior nuevamente nos muestra al actor aliciente, nos habla del contexto, y de un momento que también es clave que es el contacto con su propia disciplina.

¿De qué manera los profesores aprendieron a hacer investigación?

Con respecto a la segunda pregunta que tiene que ver con las formas en la que los profesores aprendieron a investigar la podemos clasificar de tres formas:

1. De manera autónoma: fue muy interesante como en varios casos los profesores hablan de que en su caso la mayor parte de su aprendizaje sobre la investigación fue de manera autónoma, movidos por la curiosidad y el deseo de querer conocer, les llevó a la indagación de los temas que más intriga les causaba, encontrando en ello una necesidad en su área, siento esta una forma de formarse en investigación y aprender más de su área.

Y comencé a hacer investigación en pueblos ya muy concretos, no era antropólogo, pero me interesaba los métodos antropológicos, entonces sin ser antropólogo, yo comencé a utilizar los métodos antropológicos, cuando ya me formé en antropología. Leía ya... Ah pues antes no estaba tan malo (PI1)

2. Por influencia de terceros. Los actores alicientes son los que inciden de uno u otro modo en la persona para

que se inclinen hacia la investigación, aquí podemos encontrar, profesores, asesores, familia o incluso amigos, no todos influyeron en la forma en la que nuestros participantes aprendieron, en algunos casos. En este punto la influencia estuvo marcada por sus profesores quienes fungió el papel de modelo a seguir, en ocasiones mostrándole las formas en las que se deberían hacer las cosas, acompañándolos al campo o sólo con ser espectadores al estar en acción.

bajo la dirección de un investigador yo aprendí a ser investigación, bajo la dirección de un profesor que estaba recién llegado a la universidad y que él fue de los que participó en la revisión del plan de estudios del colegio y lo orientó hacia lo que era la investigación entonces en sus cursos el seleccionó a tres de mis compañeros entre los que yo estaba incluida y nos dio tareas específicas de investigación (P114)

Por Praxis, es muy común oír, “se aprende a investigar, investigando” (Morán, 2003) y de acuerdo con las respuestas de los profesores es real, todos ellos aprendieron a hacer investigación durante la práctica, la cual su pudo ver reflejada en diversos momentos como al hacer sus tesis, al parecer a grupos de investigación, al participar en algún proyecto o estancia de investigación.

yo llevaba esas notas, esos apuntes, esos instrumentos diseñados de antemano que a la postre, cuando la primera vez que fui a trabajo de campo

esos 15 días todos mis instrumentos no sirvieron para nada pero el ejercicio que hice sí me ayudó porque con el ejercicio que yo hice tuve la oportunidad de conocer otras cosas que nunca las anoté y nunca entraron en mis instrumentos que supuestamente yo había prediseñado para salir a trabajo de campo

Se pudo ver que las formas de aprender no son excluyentes, algunas dependen de otras o se relacionan, algunas cosas las aprendieron con influencia de terceros en un primer momento, pero a la hora de ir a la práctica se dieron cuenta de que tenían que reformular y en ese momento la experiencia jugó un papel clave, por otro lado, la relación muy clara es entre el aprendizaje autónomo con la experiencia pues finalmente van de la mano.

Conclusión

La trayectoria de los profesores en torno a la investigación la descifraremos desde dos categorías importantes una está basada en cómo surgió en los Profesores el Interés por realizar Investigación y la otra tiene que ver con las formas en la que los profesores Investigadores aprendieron a hacer investigación.

En conclusión, podemos decir que aun cuando se habla de formación en investigación son pocos los estudios que se han hecho al respecto, consideramos que es importante la reflexión del profesor sobre su propio proceso de formación para poder concientizar su práctica y poder darle un sentido dirigido con propósitos claros.

Encontramos que hay diversas formas

en las que se puede dar el enganche hacia la investigación, sin embargo, independientemente de cómo sea la forma, se pudieron identificar 3 puntos clave, a los que denominamos agentes de influencia.

1. Actores alicientes, son personas que influyen de uno u otro modo para que se diera el enganche, aquí pueden ser familiares, profesores, asesores e incluso ellos mismos.

2. El escenario que es cuando se tiene contacto con la realidad, donde se ponen en juego los conocimientos teóricos en la práctica, donde pueden observar la realidad de su campo, este agente es el que le da sentido a su profesión y a la investigación para solución de problemas.

3. El tercer agente son los procesos de aprendizaje en este tiene que ver con alguna clase que les haya gustado, la forma en la que fueron asesorados, los

procesos que desarrollaron.

Con respecto a las formas en las que los PI aprendieron a Investigar, pudimos englobarlas en aprendizaje autónomo que se divide en por gusto o por necesidad, cuando es por gusto la persona ya tiene o desarrolla interés particular por un tema de su área y tiene iniciativa por conocer y descubrir, por otro lado, cuando es por necesidad es porque han tenido que cumplir con el requisito de la tesis y debido a la nula o escasa asesoría de sus directores han tenido que buscar por su cuenta en otros espacios o incluso preguntando a otras personas; la otra forma de aprender es por praxis, cuando los profesores han tenido que aprender a investigar en la práctica, mientras hacen investigación; por último el aprendizaje por influencia de tercero se da como se dijo antes, cuando el profesor se convierte en modelo para quien se está formando en investigador.

Notas:

(1) Maestra en Investigación Educativa, Becaria por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Doctorando en Investigación e Innovación Educativa en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México (BUAP). rochargz@hotmail.com

(2) Doctor en Educación, Coordinador del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México (BUAP). Pertenencia Institucional: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México jafp58@prodigy.net.mx

Referencias Bibliográficas

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.

Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. México: El correo de la UNESCO.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2020). Definición de Formar. Tomado el 14 de febrero de 2020 de <https://dle.rae.es/formar?m=form>.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2020). Definición de

- Trayectoria. Tomado el 14 de febrero de 2020 de <https://dle.rae.es/trayectoria>
- DICCIONARIO ETIMOLÓGICO EN ESPAÑOL EN LÍNEA. (2020). Definición de Formación. Tomado el 14 de febrero de 2020 de <http://etimologias.dechile.net/?formacio.n>
- FONTANA, A. Y FREY, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En Denzin, N y Lincoln, Y (Comps). *Manual de Investigación Cualitativa Vol. 4. Métodos de recolección y análisis de datos*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GIBBS, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- JÍMENEZ, M. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectorias: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista electrónica de investigación educativa*. 11(1). Consultado el septiembre de 2018 de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/216>
- MCMILLAN, J. Y SCHUMACHER, S. (2010). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Morán, P. (2003). *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*. México: UNAM.
- MORENO, G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*. XL 2,(158) 59-78.
- PRIETO, L. (2008). Características Funcionales del Investigador Establecido. *Quórum Académico*.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, (2020). Definición de Trayectoria. Tomada el 12 de Febrero de 2020 de <https://dle.rae.es/trayectoria?m=form>
- RINCÓN, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3422993>
- ROCHA, A. (2017). Planteamientos para una reflexión sobre los términos de “moda” en educación. Edumás, Revista Electrónica de investigación educativa y divulgación científica. (2) Tomada el 13 de septiembre de 2018 de <https://bit.ly/397r1K6>
- TAYLOR, J. Y BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Universidad Nacional de Córdoba (2017) Anuario estadístico 2016. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Anuario%20Estadistico%20UNC%202016%20Web.pdf>.

Desigualdad Educativa, un aporte metodológico desde el enfoque estructural genético

Educational Inequality, a methodological contribution from the genetic structural approach

Marcela Leivas¹

Resumen

Con el objetivo de conocer científicamente el comportamiento dialéctico de la escuela media en la Argentina y provincia de Buenos Aires, este artículo presenta aportes que fundamentan la indagación cualitativa que un científico de la educación, especialista en Sociología de la Educación y consecuente con una perspectiva crítica, puede realizar luego de identificar una cartografía estructural de la Desigualdad Educativa en la escuela media.

Se presentan aquí los avances de un ejercicio de investigación que busca indagar la realidad social/educativa en su doble existencia, estructural e interactiva. Siguiendo las recomendaciones del enfoque “estructural-genético” de Pierre Bourdieu (2005) se abona a la construcción de un conocimiento crítico capaz de conocer la complejidad de la realidad educativa en su génesis y en su doble existencia, desde sus dinámicas contradictorias, dialécticas, materiales y simbólicas.

Summary

With the objective of scientifically investigating the dialectical behavior of the middle school in Argentina and the province of Buenos Aires, this article presents contributions that support the qualitative inquiry that an education scientist, specialist in Sociology of Education and consistent with a critical perspective, You can perform after identifying a structural mapping of the Educational Inequality in middle school. The progress of a research exercise that seeks to investigate the social / educational reality in its double structural and interactive existence is presented here. Following the recommendations of the “structural-genetic” approach of Pierre Bourdieu (2005), it is paid to the construction of a critical knowledge capable of knowing the complexity of the educational reality in its genesis and in its double existence, from its contradictory, dialectical dynamics, material and symbolic

Palabras Claves: Desigualdad Educativa; Sociología de la Educación; Metodología de Investigación; Escuela Media; Disposiciones Prácticas.

Key Words: Educational Inequality; Sociology of Education; Research Methodology; Middle School; Practical Provisions.

Fecha de Recepción: 11/04/2020
Primera Evaluación: 16/05/2020
Segunda Evaluación: 15/06/2020
Fecha de Aceptación: 30/06/2020

Introducción

Con el objetivo de indagar científicamente el comportamiento dialéctico de la escuela media en la Argentina y provincia de Buenos Aires, este artículo presenta aportes que indican una posible observación que un cientista de la educación, especialista en Sociología de la Educación y consecuente con una perspectiva crítica, puede realizar luego de identificar una cartografía estructural del mismo.

Se presentan aquí los avances de un ejercicio de investigación que busca indagar la realidad social/educativa en su doble existencia estructural e interactiva. Siguiendo las recomendaciones del enfoque “estructural-genético” de Pierre Bourdieu (2005) se abona a la construcción de un conocimiento crítico capaz de conocer la complejidad de la realidad educativa en su génesis y en su doble existencia, desde sus dinámicas contradictorias, dialécticas, materiales y simbólicas.

Concretamente, el procedimiento investigativo que aquí se presenta esta en desarrollo y podría estructurarse a partir de diferenciar tres momentos, el primero la construcción de una cartografía estructural, que permitió identificar tendencias estructurales del comportamiento de la matrícula en el nivel medio y se sistematizó en un informe de Tesis Doctoral titulada “Desigualdad Educativa en contextos de obligatoriedad de la Educación Secundaria. Un estudio sobre el comportamiento de la matrícula y los indicadores de eficiencia interna

en el país y en la provincia de Buenos Aires durante el período 2001/2015”, allí se interpretan las condiciones estructurales que caracterizan algunas de las tendencias a la desigualdad educativa en el nivel medio nacional y bonaerense. La segunda etapa, es la que esta en proceso, y cuyos avances se presentan en este artículo, puede adelantarse que la misma intenta indagar la dinámica interactiva de la escuela media, tomando a la “trayectoria de los jóvenes” como objeto de estudio a indagar, pero partiendo de las orientaciones que aquellas tendencias estructurales mostraron como condiciones de posibilidad de la práctica escolar. Finalmente, en una tercera etapa, para la cual, aún resta el trabajo anterior, se propone poner en diálogo los momentos anteriores, y poder establecer hallazgos que den cuenta de un conocimiento fundado sobre el fenómeno de la desigualdad educativa en la escuela media en la contemporaneidad.

Siendo así, aquí se presenta el camino metodológico que se ha considerado estratégico para la indagación en segundo momento de esta gran investigación. Para ello, el artículo se ha estructurado de la siguiente manera, en principio se desarrolla una breve referencia a las concepciones teóricas y metodológicas desde las cuales se interpreta y guía el proceso de investigación, luego, se sistematizan los hallazgos de la investigación doctoral en tanto son el cimiento a partir del cual se propone

continuar el proceso de investigación, a continuación, tomando como referencia los hallazgos presentados anteriormente se presentan las hipótesis de trabajo seleccionadas para la indagación de las trayectorias de los jóvenes en su dimensión interactiva, para finalmente concluir sobre el sentido y la importancia para el campo de la Sociología de la Educación en su concepción crítica, de esta propuesta de investigación.

Perspectiva teórica y metodológica desde la cual se interpreta y guía el proceso de investigación

Este marco teórico y metodológico se inscribe en el enfoque “estructural genético” de Pierre Bourdieu, el cual se “rechaza la división entre objeto y sujeto, intención y causa, materialidad y representación simbólica” (Bourdieu y Wuaqquant, 2005: 29) proponiéndose finalmente, más que una teoría, un método sociológico.

Desde esta perspectiva, cualquier elemento que pretenda conocerse debe estudiarse asumiendo el desafío metodológico de conocerse en su doble objetividad, por un lado, expresar una “física social”, como una estructura objetiva “cuyas articulaciones pueden ser materialmente observadas, mensuradas y cartografiadas independientemente de las representaciones que se hagan de ella quienes la viven” (Bourdieu y Wuaqquant, 2005: 32), aquí son útiles

las herramientas como las estadísticas, pues permiten decodificar “la partitura no escrita según la cual se organizan las acciones de los agentes (...) y averiguar las regularidades objetivas a las que obedecen” (Bourdieu y Wuaqquant, 2005: 33). Y, por otro lado, conocer la dinámica que da origen a la información “el producto emergente de las decisiones, acciones y cogniciones de individuos consientes y alertas, a quienes el mundo se les presenta como inmediatamente familiar y significativo” (Bourdieu y Wuaqquant, 2005: 34-35).

En otras palabras, desde esta perspectiva el universo social posee estructuras que “son dos veces existentes”, en principio en “la objetividad de primer orden, constituida por la distribución de recursos materiales y medios de apropiación de bienes y valores”, se entiende al respecto que la realidad no es solamente compleja, sino también estructurada, jerarquizada y que hay que dar la idea de esta estructura, si se quiere conocer al mundo en toda su complejidad y al mismo tiempo jerarquizar y articular reconstruir relaciones y ordenamientos sociales, y en segundo lugar “en la objetividad de segundo orden bajo la forma de sistemas de clasificación, esquemas mentales y corporales, que funcionan a manera de patrones simbólicos para las actividades prácticas” (Bourdieu y Wuaqquant, 2005: 32).

Por otro lado, desde esta perspectiva también se entiende que la información deberá reconstruirse en su “génesis”. Según Pierre Bourdieu (1996), “la

sociología plenamente realizada deberá considerar como variable de análisis, la historia de las estructuras” (Bourdieu P. 1996:51). Esto no supone el desarrollo de una mirada historiográfica, sino la reconstrucción de un espacio geográfico, donde se recupere la génesis de las luchas, tensiones, contradicciones, reformas, y/o transformaciones fundamentales que hacen del espacio geográfico lo que es.

Según Pierre Bourdieu,

“Se trata de hacer una historia estructural que encuentre en cada estado de la estructura a la vez el producto de las luchas anteriores para transformar o conservar la estructura, y el principio de las transformaciones ulteriores, a través de las contradicciones, las tensiones, y las relaciones de fuerza que las constituyen” (Bourdieu, 1996: 51).

Para un abordaje estructural, la noción de “campo” permite establecer, identificar, y/o develar el camino a seguir para conocer cuál es la “configuración de fuerzas” que determinan la “posición” de los agentes en el “espacio social”, y a partir de allí caracterizar sus relaciones y la génesis de sus relaciones (Bourdieu, 1996). Según Pierre Bourdieu, un “campo” refiere a una serie de “microcosmos sociales relativamente autónomos, es decir, espacios de relaciones objetivas que son el sitio de una lógica y una necesidad específica e irreductible” (Bourdieu y Wuaquant, 2005: 154).

El “campo” es “una configuración relacional dotada de una gravedad específica que se impone sobre todos los objetos y agentes que se hallan en

él” (Bourdieu y Wuaquant, 2005: 45), se presenta como una estructura de probabilidades determinada por la correlación de fuerzas que las relaciones de poder establecen entre sí. Al punto que conocer el fenómeno, implica conocer la correlación de fuerzas que operan en el campo y que lo afectan de manera tal que lo constituye en lo que “es”.

El sistema educativo, formaría parte de lo que esta perspectiva considera como “meta-campo del Estado”, permitiendo poner en relación a la educación no solo con la forma de organización social sino también con la dimensión político gubernamental.

Según esta perspectiva el “meta campo del Estado” (2005) es,

“...el resultado de la concentración de diferentes especies de capital, capital de fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor, informacional, capital simbólico, concentración que en tanto tal, constituye al Estado en detentor de una suerte de meta-capital que da poder sobre las otras especies de capital y sobre sus detentores” (Bourdieu, 1993: 52)

Se entiende que el Estado ha acumulado a lo largo de su existencia diferentes especies de capital, obteniendo como resultado “la emergencia de un capital específico, un capital propiamente estatal” (Bourdieu y Wuacquant,

2005:172). Este capital, propiamente estatal, produce poder sobre los diferentes campos que forman parte de la sociedad y sobre las diferentes formas de capital que circulan en el.

Ahora bien, el Sistema Educativo pertenece al “meta campo del Estado”, pero posee una identidad propia, una estructura institucional que funciona bajo la órbita del estado y que regula el funcionamiento de las unidades educativas sistemáticamente articuladas en la totalidad de sus expresiones. Según Pierre Bourdieu “la institución escolar *contribuye* a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, la reproducción de la estructura del espacio social” (Bourdieu, 2008: 108). Cuando el propio Bourdieu ha estudiado el sistema escolar, ha establecido algunos mecanismos que le son propios y le dan entidad en tanto tal.

En principio, ser un espacio de producción del “trabajo pedagógico”, según él,

“...trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la Acción Pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada” (Bourdieu y Passeron, 1972: 72)

En el caso del abordaje estructural, en este caso, el comportamiento y/o

funcionamiento desigual de la escuela media en la sociedad argentina y bonaerense para el período 2001/2015, ha permitido como se considera en el siguiente apartado, ordenar los hallazgos y sus interpretaciones. A partir de él y dado el cruce de fuentes y herramientas teóricas, ha sido posible reconstruir un espacio geográfico y recuperar una génesis de tensiones contradicciones y/o transformaciones que se suceden en el “meta campo” del Estado durante el período.

Ahora bien, al considerar un marco interpretativo y metodológico que permita el abordaje de la dimensión interactiva de la realidad educativa, se vuelve necesario ampliar e incorporar algunas categorías conceptuales. Es por ello que a continuación se presentan conceptos que son coherentes con el enfoque “estructural genético”, pero que son aún más potentes que los presentados en el primer apartado para conocer, no ya la dimensión estructural, sino también ahora la dimensión interactiva de la desigualdad educativa en la escuela media.

Para este segundo momento de la investigación se considera un concepto central que da profunda complejidad a la noción de prácticas, el de “habitus”. Él refiere a los esquemas preceptuales y valorativos que los agentes educativos emplean para captar los objetos sociales (personas, relaciones, e instituciones). Esos esquemas, desarrollados en el curso de una biografía social y profesional orientan sus prácticas según “puntos de vista” adquiridos según la posición que se ocupa en la estructura social. (Roovers

A. 2008)

A partir de la teoría del “habitus” podremos reconocer si las prácticas de los agentes son coherentes con las posibilidades estilísticas de su condición de clase, de sus condiciones de existencia, pues, como agentes pertenecientes a una clase social están enfrentados a las mismas situaciones y condicionamientos. Lo anterior es posible de análisis en tanto se identifican principios generadores y organizadores de las representaciones y prácticas sociales producidos por sistemas de disposiciones semejantes. El “habitus” es “capital cultural”, por ser inculcado dentro de las posibilidades e imposibilidades inscriptas en las condiciones objetivas de vida, sus disposiciones durables son compatibles con esas condiciones de clase y pre-adaptadas a sus exigencias.

La interiorización de la trayectoria social se hace a partir de las aspiraciones y la conciencia de qué es, para cada quien, posible y alcanzable. Las relaciones de sentido que se organizan a través del habitus, no son conscientes y se imponen a partir de la acción ideológica que ejerce el poder simbólico, al imponer significados e imponerlos como legítimos. La hegemonía de unos grupos sociales sobre otros arraiga en la interiorización de la desigualdad social bajo la forma de disposiciones inconscientes inscriptas hasta en el propio cuerpo.

También se recuperan concepciones provenientes de las Teorías de la Resistencia, por ejemplo, se considera importante retomar la conceptualización de “hegemonía”, entendida como el conjunto de relaciones y procesos mediante los cuales se construye

una orientación hacia determinadas estructuras de significados y de valores de la sociedad, producto de un sistema vivido de significados y valores, pues una hegemonía es una cultura. Esta noción nos permite identificar procesos constantes de recreación de la cultura, de redefinición y modificación, dado que continuamente es resistida, limitada, desafiada. Por lo tanto, como proceso vivo produce siempre sus propias formas contrahegemónicas. (Roovers, A: 2016, clase 9) Así, estas teorías, coinciden con las de la reproducción en entender a la dominación cultural y social como un proceso de reproducción sujeto a contradicciones y resistencias.

Michel Apple, presenta en “Educación y Poder”, supuestos teóricos y metodológicos nodales en las teorías de la resistencia. Allí, se retoma la perspectiva que se desarrolla en el enfoque interpretativo respecto del actor social y su papel activamente creador de cultura, de significados, permitiendo acceder a la dinámica interaccional del aula. Aunque, reconocen que es limitada la explicación que producen, en tanto observan esa dinámica en los estrechos límites de las relaciones maestro – alumno, inconexa respecto del “control social” y el “poder” externos a las escuelas.

Trabajos recientes del campo de la Sociología de la Educación argentina han aportado al análisis de la desigualdad educativa elementos para

una perspectiva crítica, entendiendo que la estructura de desigualdad tiene un impacto simbólico en los jóvenes que la transitan, y que dicho impacto permite sostener esos procesos o legitimar esa institucionalidad, aunque con identidades o improntas propias.

Según sus aportes las prácticas escolares hegemónicas permiten que,

“...los puntos desiguales de partida se transformen, por una suerte de magia social, en déficit de aptitud individual o en carencia familiar. (...) a partir de estos discursos individualizantes, se ayuda a configurar en los sujetos una suerte de conciencia acerca de los límites, conciencia que adquiere una suerte de efecto de destino en función de marcas o sellos que tienen la apariencia de lo inevitable” (op cit, 135)

Desde esta perspectiva se ha construido la categoría de “trayectorias educativas”, según ella es necesario considerar las posiciones que los agentes ocupan en el espacio social, según la disputa que dan entre grupos sociales en el campo de las relaciones de poder, por lo que estudiar los recorridos sociales o educativos de los estudiantes implica ponerlos en diálogo con el contexto socio histórico, cultural e institucional en el que estos se desarrolla (Claudia Bracchi y María Inés Gabbai, 2009).

Según Flavia Teriggi, las trayectorias escolares pueden entenderse como teóricas o reales. Las teóricas “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión

lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Teriggi, 2009:66), las reales representan itinerarios que no siguen ese cauce teórico pues transitan de modos heterogéneos, variables y contingentes su escolaridad, y son denominadas por la autora como “trayectorias no encauzadas” (Teriggi, 2008)

Este aporte permite complejizar la lectura de los datos que aquí se presentan. Pues dichos datos dan cuenta de una “experiencia escolar” que es lineal, que se mide según fracasos o éxitos, y que no representa la trayectoria pedagógica de la mayoría de las juventudes, la cual según las autoras deberían observarse como experiencias educativas no lineales ni homogéneas, sino caracterizadas por la heterogeneidad. Se afirman así en la noción de experiencias y trayectorias educativas en plural (Bracchi y Gabbai, 2009).

La noción de “trayectoria escolar” incorpora una concepción de tiempo histórico diferencial al hegemónicamente establecido. Es necesario reconocer un mosaico complejo donde el sujeto se va configurando a medida que avanza en el recorrido escolar. Estudiarlo implica referirse a avances, a elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos, los abandonos y en otros, los cambios de escuelas, entre otras varias situaciones posibles (Bracchi y Gabbai, 2013).

Dada esta ampliación del marco teórico e interpretativo desarrollado hasta aquí, y frente al desafío de poner en relación la investigación estructural con un abordaje interactivo, se intentará a

continuación identificar cuáles podrían ser las posibilidades de abordaje desde los hallazgos realizados en la Tesis Doctoral. En otras palabras, en el siguiente apartado se colocarán los hallazgos estructurales, cimiento desde los cuales luego si se podrán identificar líneas de abordaje capaces de analizar las prácticas cotidianas en un conjunto de instituciones educativas del nivel medio.

Hallazgos: Tendencias estructurales de la Desigualdad Educativa en la Educación Secundaria para el período 2001-2015.

Como ya se adelantara en la introducción de este artículo aquí se sistematizan los hallazgos de la investigación doctoral en tanto son el cimiento a partir del cual se propone continuar el proceso de investigación. Se recuerda que dicha tesis doctoral fue denominada, “Desigualdad Educativa en contextos de obligatoriedad de la Educación Secundaria. Un estudio sobre el comportamiento de la matrícula y los indicadores de eficiencia interna en el país y en la provincia de Buenos Aires durante el período 2001/2015”, y permitió establecer una serie de elementos característicos sobre el comportamiento de la matrícula en el período denominado “neodesarrollista”.

Al respecto en principio se recupera el 2001 como el momento histórico en que entra en crisis no solo un modelo económico, sino y fundamentalmente, un modelo político. En un contexto de profunda crisis de legitimidad política, los poderes dominantes pierden capacidad de construcción de hegemonía, y se vuelve prioritario un cambio de estrategia en la

gobernabilidad del país.

La crisis del 2001 implicó la metamorfosis de las “formas de gobierno” que habían hegemonizado al “meta campo” del Estado durante la década de los 90’, dado un acumulado de malestar, producido, entre otros determinantes, por la configuración de una política de estado capaz de promover procesos de desregulación, privatización, y descentralización de las funciones tradicionales del Estado.

En materia educativa, este período esta hegemonizado por una perspectiva neoliberal del Sistema Educativo en su conjunto. Al amparo normativo de la Ley Federal de Educación (en adelante, LFE) de 1994, la educación se configuraba al compás de las políticas de desregulación, privatización y descentralización. Recién en el 2005 con la sanción de una nueva legislación, la Ley Nacional de Educación (en adelante, LNE), donde comienzan a recuperarse algunos elementos como la concepción de derecho a la educación y el aumento sistemático del presupuesto educativo.

Aun así, el comportamiento de la Tasa Bruta de Cobertura de la Educación Secundaria para el período pos 2001, indica la existencia de una caída de la cobertura, sutil a nivel nacional, donde se pasa del 88,72% en el 2001 al 87,27% en 2010, y aguda en la Provincia de Buenos Aires que cae un 9.49%, pasando del 97,46% al 87,97%, respectivamente.

Al diferenciar el comportamiento de la cobertura de la Educación Secundaria por Ciclo, se corrobora que la anterior caída no se registra para ambos ciclos, sino que solo se presenta en el Ciclo Orientado. El Ciclo Orientado cae fuertemente en ambas jurisdicciones de 74,48% en 2001, a 66,47% en 2010 a nivel nacional, y del 87,97% al 67,87% a nivel provincial. Por su parte, el Ciclo Básico además de superar el 100% tanto en un período como en otro y para ambas jurisdicciones, aumenta entre el período 2001 y el 2010, yendo de 102,36% a 108,14% a nivel nacional, a 106,48% a 108,14% a nivel provincial.

Lo anterior permite inferir, por un lado, la existencia de un proceso de “selección” en el paso de un ciclo a otro, donde según se observa en los porcentajes hay una pérdida de cobertura importante, que se registra para ambas jurisdicciones y para ambos períodos, lo cual permitiría inferir que este comportamiento es una tendencia estructural del Sistema Educativo Argentino y del SEB que se mantiene durante la crisis 2001 y con posterioridad a la misma.

Por otro lado, lo anterior también permite inferir la convivencia de dicha “selectividad” con otros mecanismos, pues para los mismos períodos se registra un aumento de la cobertura del Ciclo Básico que incluso supera al 100% de sus posibilidades, y en el período intercensal 2001-2010 registra un aumento de su

cobertura en 5.78% a nivel nacional, y en 1.66% en la provincia. Siendo así, se indica la existencia de un Ciclo Básico con mecanismos estructurales que suponen el cumplimiento del imperativo vigente de la obligatoriedad (según la LFE y LNE), e incluso lo supera, generando mecanismos de “retención”.

Ahora bien, frente a los anteriores hallazgos, podría pensarse que existe un Sistema Educativo (en adelante, SE), y específicamente un nivel secundario, enfrentado con un problema estructural evidente, la convivencia de estructuras con tendencias a la obligatoriedad, con fenómenos de “retención” y consiguiente “selectividad”, que incluso se agudizan en un contexto de recuperación política y económica.

Una tercera característica que surge del análisis de estructuras de la Escuela Secundaria (en adelante, ES) para el período intercensal, es la continuidad de un proceso, que ya en la década de 1980 consideraba Cecilia Braslavsky, como la “desarticulación” del nivel secundario. Aquel fenómeno donde se registran hacia dentro del sistema diferencias verticales, donde cada nivel, o en este caso, cada ciclo puede funcionar como un coto cerrado, aislado de los restantes niveles. Donde lo que pasa en el Ciclo Básico parece no definirse en consonancia con lo que sucede en el Ciclo Orientado.

Ahora bien, al caracterizar la composición de la Matrícula por sector público y privado para ambos períodos, 2001 y 2010, se observa un sector que cae y otro que crece. El primero es el sector público, el segundo es el sector privado. El sector público cae en

el período intercensal, para la nación en un - 0.77% y en la provincia en un - 2.26%. El sector privado aumenta un 0,76% en la nación, y un 1.26% en la provincia.

Hasta aquí la hipótesis que surge es que en un período de recomposición política y económica parecen profundizarse mecanismos, que dan cuenta de un proceso que algunos autores llaman de “segregación” (Vázquez, 2012). Esto es, de separación de la población estudiantil en establecimientos que en este caso se diferencian por su forma de gestión. Quizás al mejorar sus posibilidades económicas algunos sectores de la población, elijan diferenciarse del sector público, en este caso, en lo que respecta a sus trayectorias educativas.

Al considerar estas diferencias en el comportamiento por sector, podría pensarse en la existencia de mecanismos latentes de privatización, proceso acompañado por las jurisprudencias del momento. Pues, la diferenciación por sector es reafirmada en la LFE y la LPE, donde los intereses del sector privado terminan siendo reconocidos y fortalecidos, pasando a formar parte de la “gestión pública” del SE. Introduciendo no solo a las religiones inscriptas en el Registro Nacional de Cultos, sino también a fundaciones y empresas, como ámbitos posibles en donde transitar por la escuela secundaria.

La sanción de la LNE en el 2006, en un contexto de recuperación política y económica, establece la necesidad de institucionalizar nuevas concepciones sobre el SE nacional y provinciales, incorporando elementos importantes a tener en cuenta para caracterizar la relación de consenso entre el SEA y el período neodesarrollista, manteniendo aspectos como la diferenciación entre público y privado, ampliando incluso a otras instancias la segunda opción, pero promoviendo la obligatoriedad de la escuela secundaria, la extensión de la educación inicial, la ampliación de la jornada de clase, la unificación de la estructura del sistema, el fortalecimiento de los mecanismos nacionales de gobierno, reconociendo el acceso universal a las nuevas tecnologías de la información, la asignación de recursos para programas de equidad y la compensación de desigualdades, entre otros elementos.

En esta tesis también se analizaron los Indicadores de Eficiencia Interna, ellos permiten “evaluar el movimiento de alumnos y su trayectoria escolar entre dos años lectivos consecutivos. Estos indicadores se obtienen por la aplicación del “Método de flujo de Alumnos” (DGCyE, 2007), y suponen la medición de: tasa de abandono interanual(2), tasa de promoción efectiva(3), y tasa de repitencia(4).

Dichos indicadores se analizaron por sector y por ciclo, y se identificó que hay una Tasa de Repitencia con una importante diferenciación entre el sector privado y el sector público. Por ejemplo, la repitencia es tres veces mayor en la educación pública que en la educación privada, la Tasa de Abandono Interanual es dos veces mayor en el Ciclo Básico del sector público, y tres

veces más en el Ciclo Orientado del sector público que en el privado, y la Tasa de Promoción Efectiva es 20% más alta en el sector privado.

Estos datos dan cuenta de la implicancia de la “segregación” y/o tendencia a la “privatización”, y la posible agudización de la “fragmentación” de la experiencia escolar que esta conlleva. Pues se estarían construyendo experiencias profundamente diferenciales de “repitencia”, “sobreedad” o “abandono” según el sector educativo por donde se transite.

Ahora bien, un elemento a resaltar y que surge del análisis de los Indicadores de Eficiencia Interna diferenciado por sector y por ciclo para la provincia de Buenos Aires, es que la racionalidad diferenciada por ciclo donde se identifica en el Ciclo Básico una capacidad de contención y en el Ciclo Superior un fenómeno selectivo, es común tanto para el sector público como para el privado.

En ambos sectores se produce el fenómeno donde el Ciclo Básico tiende a la “retención” y el Ciclo Superior a la “promoción efectiva”. Se repone la hipótesis de la “desarticulación” entre ciclos, la cual no necesariamente obedece a un proceso “selectivo” en el paso de un ciclo a otro, sino a la existencia de racionalidades diferentes en la circulación por uno u otro ciclo.

Es importante mencionar que en los últimos años del período de

análisis, entre el 2012 y 2015 se establecen una serie de Resoluciones del Consejo Federal de Educación(5), que parecen tener un impacto en el aumento de la Matrícula y el mejoramiento de los Indicadores de Eficiencia Interna para este período. Las mismas están dando cuenta de posibles buenos resultados dada la implementación de una serie de “ecualizadores” (Braslavsky, 1985) por parte del gobierno.

Es bueno recordar que ya la propuesta normativa de ampliación de la obligatoriedad, tanto la LFE, como la LNE, parten de considerar la existencia de procesos de desigualdad educativa y en este sentido de limitaciones al cumplimiento de la obligatoriedad escolar, y que en este sentido se proponen, en la LFE, una serie de programas, que en su Artículo N° 64, denomina “programas especiales de desarrollo educativo”, y la LPE en su Artículo N° 18, considera “programas asistenciales de salud, alimentación, vestido, material de estudio, y transporte”. Por su parte el plexo normativo de reformas iniciado en 2006, continúa, como ya se ha planteado, con la aspiración de ampliar la obligatoriedad extendiéndola a la totalidad del nivel secundario, y previendo para ello, en el Artículo N° 79 de la LNE “políticas de promoción de la igualdad”, y en LEP en su Artículo N° 108 “políticas de inclusión y promoción de la igualdad educativa”.

Lo llamativo es que dichas políticas que podrían calificarse como “ecualizadores” de los efectos de la DE, parecen tener efecto en un contexto posterior a la sanción del segundo período de reformas, específicamente de forma posterior a la crisis de gobernabilidad que se registra desde

el 2008 en adelante. Posterior a la crisis del 2008, y como estrategia de recomposición de la gobernabilidad comienzan a implementarse una serie de políticas con efectos puntuales en el ingreso, permanencia y egreso de la educación. Entre ellas, la Asignación Universal por Hijo.

Frente a este escenario las Resoluciones se proponen, además de diferentes mecanismos como los “planes mejora”, o los “acuerdos de convivencia”, para trabajar en la continuidad de las trayectorias, garantizar o regularizar diferentes recorridos y/o trayectorias por el nivel según diferentes organizadores. Según la Resolución 84/09 esto supone, legitimar diferentes recorridos según la estructura curricular y la carga horaria, recorridos donde se enseñan saberes vinculados a otros campos de conocimiento, y recorridos con ampliación a experiencias como los Centros de Actividades Juveniles (Ver Resolución 103/10)

Hasta aquí, se evidenciaría un proceso de re-centralización de la política, que a partir de generar “ecualizadores” (Braslavsky, 1985) promueve la ampliación de la obligatoriedad, aunque sosteniendo en términos estructurales una estrategia de “fragmentación” de los circuitos de tránsito, que dado el marco teórico e interpretativo no puede dejar de pensarse en relación con el nuevo esquema de alianzas que se propone el gobierno pos crisis del 2008(6).

Lo llamativo es que dichas políticas “ecualizadores” parecen tener efecto en un contexto posterior a la sanción del segundo período de reformas del 2005, específicamente de forma posterior a la crisis de gobernabilidad que se registra desde el 2008 en adelante.

Por otro lado, de las anteriores afirmaciones surge la posibilidad de pensar que la caída de la matrícula del sector público en contextos de reconstrucción política y económica, estaría dando cuenta de que la población en estos contextos “neodesarrollistas”, no priorizaría su participación en el SE, como sí lo hace en contextos de crisis.

Seguramente aquí operen numerosas mediaciones, pero también es probable que esta inferencia permita guiar la búsqueda de las mismas, por ejemplo, pensando que si la caída en la matrícula pública es especialmente en el Ciclo Orientado, existe la posibilidad de que esto se deba a que los jóvenes acceden, entre otras cuestiones, durante el período a posibilidades laborales, precarizadas quizás, que en el momento de crisis no accedían.

Al respecto podría inferirse que en un contexto de recuperación económica los mecanismos de “segmentación” parecen flexibilizarse, pues un porcentaje de la población parece elegir para continuar con el Ciclo Superior de su educación al sector privado, momento donde se observa el proceso de selectividad antes mencionado. Llama la atención que el mismo flujo se corte en el 2009, período de crisis económica y política en que el gobierno comienza a definir una nueva estrategia de hegemonía,

que también parece evidenciarse en materia educativa, a partir de una serie de resoluciones del Consejo Federal de Educación que tienen como objetivo principal mejorar los IEl del Ciclo Orientado de la ES pública.

Ahora bien, hasta aquí se han identificado características estructurales que atraviesan al SEA y al SEB durante el período 2001-2010, y características que parecen agudizarse en la coyuntura específica pos 2001, que ha sido denominada como “neodesarrollismo”. En cuanto a las características estructurales, se identifican tendencias a la “selección”, “retención”, “desarticulación”, “segregación” y “segmentación”. En cuanto a las características coyunturales, se observan procesos que agudizan o flexibilizan a las primeras, por ejemplo, mayor “selectividad” en el paso de un Ciclo a otro, mayor “retención” del Ciclo Básico, menor “segmentación” por la existencia de flujos de circulación de la población escolar de un sector a otro, y mayor “segregación” por un aumento de porcentaje de población que accede al sector privado.

Anticipando este escenario, ya en 2002 Gabriel Kessler se preguntaba, ¿aumentará la fragmentación del sistema, ya que los sectores en mejores condiciones relativas se nuclearán en los colegios que consideren de mayor calidad mediante mecanismos formales e informales de segregación? O, por el contrario, ¿habrá un aumento de

la homogeneidad social por la vuelta de sectores que antes habían abandonado a esas escuelas? (Kessler, 2002: 109-110).

Al respecto los datos estructurales analizados parecen indicar que la respuesta más pertinente a estos cuestionamientos es la tendencia a la “segregación”, que también podría estar aportando a profundizar lo que el autor denomina “fragmentación” de la experiencia escolar.

Consideraciones para un abordaje interactivo de la Desigualdad Educativa

Los hallazgos estructurales antes presentados permiten identificar la existencia de una racionalidad propia en el vínculo entre el sistema educativo nacional y bonaerense con el funcionamiento del “meta-campo” del Estado para el período 2001-2015. Vínculo que se considera ordena y enmarca la indagación de las “trayectorias educativas” (Bracci y Gabbai, 2013) desde una perspectiva dinámica o interactiva.

Retomando lo hasta aquí presentado, se considera que los hallazgos estructurales en relación a la “segmentación” “selección” “segregación” y “desarticulación” tienen una dimensión práctica, esto es, se producen también a partir de una cotidianeidad escolar, cuyas características generales se expresan en sus límites estructurales, límites a las posibilidades de acción puestos en tensión permanente con prácticas que interpelan y se disputan permanentemente la legitimidad simbólica y práctica de dichas estructuras.

Ahora bien, dicho interjuego dinámico y estructural no es evidente. Siguiendo los principios teóricos antes esbozados podríamos decir que aparecen pero

invisibilizados, ocultos detrás de fetiches que determinan lo que sí es posible hacer y lo que no es posible hacer.

Lo importante de esto es que, esa dinámica de invisibilización es la que permite que las propias estructuras se instalen en el tiempo, cómo a partir de naturalizarse, logrando producirse y perduren en el tiempo.

Aparece aquí, como hipótesis, lo que Adriana Puiggrós (1980) plantea con respecto al ejercicio de hegemonía en la escuela, donde a partir del ejercicio de dispositivos hegemónicos se adecua la simple particularidad diferencial y se expulsa lo que realmente propone una interpelación.

Siendo así, la pregunta que permitirá identificar las variables de observación que mejor den cuenta de la dimensión interactiva del fenómeno educativo es, ¿Qué mediaciones se identifican entre la cartografía estructural antes presentada y la cotidianeidad escolar? Esta pregunta guía el inicio de una indagación metodológica de corte específicamente cualitativo que será profundizada con el avance de la investigación.

Es importante explicitar que enfrentar un trabajo investigativo de estas características implicará reconocer un límite fundamental, los datos estructurales identifican tendencias nacionales y provinciales, y los datos cualitativos apenas

caracterizaran a una localidad, la ciudad de Tandil(7), por lo tanto, hablará de lo que sería “un estudio de caso”. Pero se espera que dicho trabajo sirva de ensayo para fundamentar la proyección de una investigación que abarque, al menos la región XX a la que pertenece la ciudad de Tandil.

Ahora bien, intentando avanzar en identificar acercamientos a la respuesta inicial sobre qué mediaciones considerar entre las condiciones estructurales y las prácticas cotidianas, y entendiendo la concepción ordenadora de la cartografía estructural, debería sí diseñarse una muestra de instituciones que representen la expresión local de la escuela media en sus variantes institucionales.

Dicha muestra debería considerar en principio al sector público y al sector privado, e intentar acceder a la complejidad institucional de cada sector, por ejemplo, construyendo una matriz donde queden expresadas las características comunes y diferenciales entre instituciones del mismo sector, considerando como variables la ubicación territorial, la modalidad, el tipo de subvención, y algunas características cuantitativas como matrícula y cantidad de secciones por ciclo.

A partir de allí, seleccionar en función de las posibilidades que el propio sistema y el tiempo de investigación permitan, una serie de instituciones para relevar datos ahora sí cualitativos sobre las dinámicas escolares.

Ahora bien, ¿Cuáles dinámicas conviene observar, teniendo en cuenta lo trabajado hasta el momento? Quizás, aquellas que permitan identificar la racionalidad práctica

en relación al tránsito de los jóvenes por la escuela media en general, y específicamente por uno u otro ciclo.

Considerando esta posibilidad, se tomará como eje de indagación a las prácticas juveniles, pues tanto la matrícula, como la repitencia, el abandono interanual y la promoción efectiva tienen a un único protagonista, el joven. Aunque las ciencias de la educación nos indican que estos comportamientos obedecen a dinámicas también institucionales, aquí se propone como hipótesis metodológica que, a ellas, a estas mediaciones, accederemos a partir de observar al sujeto joven.

Las primeras variables de indagación, aquellas que permitirán guiar en un primer momento el trabajo de campo, se desprenden de los hallazgos estructurales, y se espera que sean refinadas y ajustadas en función de la observación de las dinámicas escolares a partir del propio ejercicio de relevamiento de datos.

Dichas variables buscarán identificar las mediaciones antes consideradas, apuntan a identificar, “trayectorias educativas” prácticas según ciclo básico y ciclo orientado, prácticas según sector público – privado, “ecualizadores” propuestos por el gobierno para sostener la escolaridad, y además relevar alguna información con respecto al capital social y cultural de los jóvenes y su aspiración en relación al mercado laboral.

Para indagar estas variables se proponen una serie de herramientas metodológicas, entre ellas:

1. Encuesta individual que releve información básica sobre sus trayectorias sociales y escolares.

La misma constará de dos partes, la primera, cerrada. En tanto permita dar cuenta de una caracterización general que permita rápidamente hacer explícitos elementos como edad, género, sector socioeconómico, acceso a programas sociales, tránsito por el sistema educativo, y vínculos con el mercado laboral.

Se indagará sobre la relación del joven con la institución y sus propuestas curriculares y ocultas.

Se indagará sobre las expectativas de los jóvenes en relación a su escolaridad, y con el futuro laboral.

2. Guía de observación que oriente la mirada en el trabajo de campo:

a. La interacción cotidiana entre los jóvenes y la institución. Momentos importantes de las jornadas, observar allí el comportamiento de la institución, los jóvenes y lo que resulta del intercambio. Entrada, recreos, trabajo en el aula, actos, salida.

b. Espacios de circulación institucional. Cómo atraviesa la significación de los jóvenes el espacio institucional, los baños, los pasillos, las aulas, los bancos, cómo lo habitan, en soledad, en grupos, hablando, jugando, interactuando.

c. Prácticas pedagógicas como se enseña y aprende en la institución, tanto el conocimiento formal como informal, cuáles son las dinámicas de trabajo, como se

construyen.

d. Espacios de identidad juvenil, centros de estudiantes, grupos de pares, espacios de recreación,

3. Estrategias de narración. Construir un relato en base a alguna experiencia buena y alguna experiencia mala en la escuela. Alguna situación donde ellxs hayan sido protagonistas y se hayan sentido bien y mal.

4. Entrevistas grupales (grupos focales) a jóvenes que habitan las instituciones educativas.

a. Como significan el paso de un ciclo a otro.

b. Como significan las disposiciones institucionales y como se proponen a atravesarlas, en función de qué dispositivos.

a. Cómo se significa la trayectoria escolar según el ciclo y/o según el sector. Que implica repetir, permanecer o abandonar en un sector como en el otro, en un ciclo o en otro.

Luego de relevada esta información, se procederá a un ejercicio de “codificación”. Este proceso proveniente de la perspectiva cualitativa, permite captar la realidad y el sentido del fenómeno de estudio realizando: interpretaciones en proceso, lecturas teóricas de las situaciones, codificaciones, identificación de dimensiones para describir la racionalidad de las prácticas de los trabajadores escolares, etc.

Finalmente, se “triangularán” las fuentes de datos, buscando realizar un ejercicio de confrontar y someter a control recíproco relatos, observaciones y perspectivas permitiendo obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas.

Conclusiones: el sentido de investigar en la doble dimensión estructural e interactiva.

Hasta aquí se fundamentan una serie de hipótesis de trabajo, específicamente metodológicas, que serán la base a partir de la cual continuar un proceso de investigación que, como se planteaba en el inicio tiene tres momentos, y que en el presente busca conocer el fenómeno de la desigualdad educativa en un contexto de obligatoriedad del nivel medio, en su dimensión interactiva y en su expresión a nivel local de la ciudad de Tandil.

El aporte sustancial de este trabajo, radica que expresa una hipótesis metodológica enmarcada en el enfoque estructural – genético, cuya novedad se expresa en el desafío de que sea el conocimiento estructural, quien enmarque y dé sentido general al conocimiento interactivo, cuestión que ameritará toda otra exploración, en relación a dejar bien establecidas en qué condiciones los datos serán articulados/ triangulados.

Se espera que este trabajo sea un aporte al campo de la Sociología de la Educación, específicamente a sus enfoques críticos, y que sea un elemento mas para superar el reduccionismo que muchas veces ahoga al campo en su potencial de desarrollo

disciplinar, pero especialmente un fenómeno tan actual como apremiante: científico, en este caso, abordando la Desigualdad Educativa.

Notas

(1) Doctora en Ciencias de la Educación. Becaria Pos-Doctoral del CONICET. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Programa de Investigación sobre Estado y Políticas Sociales (PROIEPS), Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Argentina (UNICEN) leivasmarcela81@gmail.com

(2) Expresa el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo en ningún año de estudio. Es posible calcular una tasa total y/o por año de estudio. Muestra, en términos relativos, el volumen de los alumnos que abandonan el sistema educativo entre dos años consecutivos y no vuelven a matricularse al año lectivo siguiente (DGCyE, Serie Indicadores, 2014)

(3) Es el porcentaje de alumnos matriculados en un año de estudio de un nivel y/o modalidad de enseñanza en particular, que se matriculan como alumnos nuevos en el año de estudio inmediato superior de ese nivel o modalidad, en el año lectivo siguiente. (DGCyE, Serie Indicadores, 2014)

(4) Es el porcentaje de alumnos que se matriculan en el mismo año de estudio en el año lectivo siguiente. Es posible calcular una tasa total y/o por año de estudio. (DGCyE, Serie Indicadores, 2014)

(5) En materia educativa desde el 2008 en adelante se sancionan una serie de Resoluciones que buscan afectar específicamente al sector público o el sector privado con subvención completa (Ver, Resolución N° 88/09), de la educación secundaria. Entre sus características generales sobresalen el reconocimiento de profundas vulnerabilidades en los adolescentes, pero también la existencia de fragmentación institucional, y problemas de convivencia escolar.

(6) En Argentina, entre el 2008 se entra en una crisis política dada la conformación de la “mesa de enlace” y del “lock-out” patronal del campo. Este período tiene como contexto la crisis internacional desatada entre el 2007 y 2008, donde se genera un proceso de la contracción del comercio internacional y la desaceleración de la economía global. En este contexto internacional, el gobierno propone aumentar las retenciones al campo, lo cual genera tal conflicto que se resuelve elevando un proyecto de resolución a una ley del Congreso de la Nación. Políticamente el dato más relevante fue el quiebre del frente político del propio gobierno. Allí, un bloque de poder rompe abiertamente el consenso, se moviliza contra el gobierno quebrando las relaciones de poder al interior de las clases dominantes. Esta etapa se caracteriza por la recomposición, pos derrota en el Congreso, de un eje fundamental de la estructuración de la política neodesarrollista, la apropiación estatal de la renta de la soja.

(7) El partido de Tandil forma parte de la Provincia de Buenos Aires, la cual se localiza en el centro-este de la República Argentina. Constituye la provincia argentina con los índices más altos de cantidad de población y urbanización; para 2001 posee 13.827.203 habitantes, de los cuales exceden el 95% los que tienen residencia urbana. Está conformada por unidades político-administrativas designadas partidos. Tandil, es uno de los municipios partidos de la Provincia de Buenos Aires y forma parte del interior o resto de la provincia.

Referencias Bibliográficas

- APPLE, M. (1982), Educación y Poder, Coeditan, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- BOURDIEU, P. (1993), “Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático”, En: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 96-97, pp 49-62.
- BOURDIEU, P. (1996), Cosas Dichas, Barcelona, España, Editorial Gedisa. SA.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. (1972), La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona: Editorial Laila.
- BOURDIEU P. Y WAQUANT L. (2005), Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BRACCHI, C. Y GABBAY, M. I. (2013), “Subjetividades juveniles y trayectorias educativas, tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”. En, Kaplan Carina. (2013) Directora, Culturas estudiantiles, Sociología de los vínculos en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRASLAVSKY, C. (1985), La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: FLACSO / Grupo Editor Latinoamericano.
- PUIGGROS, A. (1980), Imperialismos y educación en América Latina. Editorial: Nueva Imagen.
- ROOVERS, A. (2008) “La escuela como institución del sistema de promoción y protección de derechos del niño, un desafío para las prácticas institucionales especializadas”. En: Documento de trabajo Servicio Zonal de Promoción y Protección de Derechos del Niño G. Pueyrredón.
- ROOVERS, A. (2016), “Teoría de la acción pedagógica”, Clase 9, Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial y en Ciencias de la Educación, Materia, Sociología de la Educación, Humanas Virtual, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN
- TERIGI, F. (2009), “Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa”. En: Centro Nacional de Información Documental Educativa. CABA
- TERIGGI, F. (2008), Detrás está la gente. EOA, Proyecto Hemisférico “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”. En: Seminario Virtual de Formación, Clase 1.
- VAZQUEZ, E. (2012), “Segregación Escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes”. En: CELDAS Documento de Trabajo Nro. 128, Enero, 2012

De la perspectiva tradicional a la postestructuralista: el género como variable a tener en cuenta en el estudio del acoso escolar
From the traditional to the post-structuralist perspective: gender as a variable to consider in the study of bullying

Ana María Amigo Ventureira¹

Resumen

La información más antigua presente en la literatura sobre el tema del acoso escolar se remonta al siglo XIX con la obra literaria “Tom Brown’s School Days” de Tomas Hughes, en la que él mismo relata sus primeros pasos en la escuela pública inglesa en el año 1857. Aunque sin duda se puede afirmar que se trata de un fenómeno antiguo, no es hasta los años 60 y 70 que surge un interés social por esta problemática que se vuelve palpable a través de los medios de comunicación y comienza a generarse investigación científica al respecto. A pesar de los destacados avances en el ámbito teórico, fueron necesarios cuarenta años más para que el género fuese tomado como una variable relevante a la hora de estudiar este tipo de acoso. Este progreso se planteó inicialmente desde una perspectiva constructivista, que concebía el género y el sexo asignado al nacer como dos categorías claramente diferenciadas, para pasar más tarde a un enfoque postestructuralista, que mantiene que el sexo siempre ha sido género y

Summary

The oldest information in literature on the subject of bullying dates back to the 19th century with the literary work “Tom Brown’s School Days” by Tomas Hughes, in which he himself recounts his first steps in English public school in the year 1857. Although it can undoubtedly be affirmed that it is an ancient phenomenon, it was not until the 1960s and 1970s that a social interest in this problem arose that became palpable through the media and began to generate scientific research at the respect. Despite the outstanding advances in the theoretical field, it took forty more years for gender to be taken as a relevant variable when studying this type of bullying. This progress was initially considered from a constructivist perspective, which conceived gender and sex assigned at birth as two clearly differentiated categories, to later move to a post-structuralist approach, which maintains that sex has always been gender and poses gender as performative . This

plantea el género como performativo. Este artículo plantea una revisión histórico-teórica de la bibliografía más relevante a través de la que se relata la evolución del acoso escolar desde una perspectiva tradicional a una postestructuralista que pone el enfoque en otro punto invitándonos a repensar fenómenos como el acoso escolar, pero también la educación en sí misma.

Palabras clave: Acoso; género; sexualidad; postestructuralismo; queer

article proposes a historical-theoretical review of the most relevant bibliography through which the evolution of bullying is reported from a traditional perspective to a post-structuralist one that focuses on another point, inviting us to rethink phenomena such as bullying, but also education itself.

Key Words: Bullying; gender; sexuality; poststructuralism; queer

Fecha de Recepción: 30/04/2020
Primera Evaluación: 27/05/2020
Segunda Evaluación: 04/06/2020
Fecha de Aceptación: 08/06/2020

Introducción

La información más antigua que podemos encontrar en la literatura sobre el tema del acoso escolar se remonta al siglo XIX con la presencia de la obra literaria “Tom Brown’s School Days” escrito por Tomas Hughes, en la que describe sus primeros pasos en la escuela pública inglesa en el año 1857. A pesar de que este autor realiza una aproximación a dicha situación, lo hace sin darle el título que posee en la actualidad (Picón, 2015).

Como bien indica Del Barrio (2016), existen otras obras literarias que, al igual que la anterior, han reflejado episodios de acoso escolar o de intimidación entre iguales a lo largo de los últimos cien años como podrían ser *Retrato del artista adolescente* de James Joyce (1916); *Qué verde era mi valle* de Llewelyin (1939); *El señor de las moscas* de Golding (1954) o *La senda del perdedor* de Charles Bokowski (1982). Y siguiendo sus mismas palabras, podemos encontrar ya en 1921 un artículo de Isabel Oyarzábal en el que describía el acoso entre escolares y el papel que debían adoptar las maestras para cortarlo.

A pesar de que se trata de un fenómeno antiguo, no fue hasta finales de la década de los 60 y principios de los 70, que surgió en Suecia un interés social por esta problemática (Heinemann, 1972 citado en Olweus, 1998), y fue también en esta misma década cuando se comenzaron a realizar estudios sobre el tema comenzando inicialmente en Estocolmo (Suecia) de la mano de Dan Olweus de la Universidad de Bergen con un estudio

longitudinal que se inició en el año 1970 con una muestra de 900 sujetos y que todavía perdura en el tiempo (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000).

Tal y como se recoge en este mismo informe, los resultados más relevantes de estas primeras incursiones en el tema son los siguientes:

- Un 15% de los alumnos participaban en el bullying, un 9% lo hacía como víctima, un 7% como agresor y un 1,6% había participado con ambos roles.
- Las víctimas decrecían a medida que aumentaba la edad al igual que las agresiones físicas.
- Los más débiles y jóvenes se mostraban más vulnerables a la victimización.
- Las agresiones solían ser realizadas por compañeros masculinos del curso de la víctima o de cursos superiores.

No fue hasta los años 80 y 90, que el acoso escolar se expandió como tema de estudio por países como Estados Unidos, Países Bajos, Japón, Gran Bretaña o Australia (Olweus, 1993).

En los primeros estudios que abordaron el tema, este tipo de agresión fue descrito por Heineman en 1969 y Olweus en 1973 como una forma de violencia que se da entre compañeros en el contexto escolar (Pedreira, Bernardino y Bonet de Luna, 2012). Estos autores describieron el acoso escolar empleando la denominación de mobbing, basándose en el término

acuñado por Konrad Lorez en un estudio del comportamiento animal para referirse al ataque de un grupo de pequeños animales a uno solitario de mayor tamaño (Hernández, s.f.), mientras los británicos Smith y Sharp emplearon la de bullying (Palomero, 2012). Es por este motivo que este fenómeno ha recibido diferentes denominaciones, no siempre equivalentes, en distintos países a lo largo del tiempo.

Aunque Olweus ayudó a definir el término en el año 1973 afirmando que “un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (Olweus 1993), en la España de los años 90 todavía no existía una denominación que identificara este tipo de sucesos por lo que en una aproximación inicial se denominó acoso, intimidación, malos tratos y exclusión social a un fenómeno que en ese momento ya era conocido internacionalmente como bullying (Ortega 1992, 1994^a, 1994b y 1995 citado en Ortega, 2006)

Tal y como explica esta misma autora, Olweus en 1999 indicó que el término bullying podía haber sido traducido al castellano por gamberrada o burrada, pero ninguno de estos términos recogía la complejidad de este fenómeno, su persistencia, su intencionalidad y el desequilibrio social existente entre las personas implicadas.

Olweus (1993, 1997) identifica cuatro rasgos básicos que caracterizan este tipo de agresión y que cualquier definición que pretenda ser exhaustiva debe contener: 1) es un comportamiento violento, 2) es

intencional, 3) es reiterativo y 4) hay un desequilibrio de fuerza, no únicamente física, entre agresor y víctima siendo una consecuencia frecuente el rechazo social.

A estas cuatro características básicas añade Rodicio (2010) algunas más: 1) hay intencionalidad (consciente o inconsciente del agresor), 2) la situación es apoyada por la pasividad o ignorancia del contexto más cercano, 3) existe tendencia a minimizarlo y 4) se materializa a través de actos de intimidación, manipulación o agresión.

En palabras de Ovejero (2013) los elementos distintivos de este fenómeno serían, además de los ya mencionados: 1) habitualmente tiene lugar sin provocación por parte de la víctima, 2) el desequilibrio de poder provoca indefensión en la víctima y 3) existen consecuencias negativas, tanto físicas como psicológicas, para la víctima.

Teniendo esto en cuenta, se podría afirmar que el acoso escolar es toda aquella acción violenta que se produce de forma reiterada e intencional por parte de uno o más estudiantes hacia otro de ellos, con el que existe un manifiesto desequilibrio de fuerzas, provocando así el aislamiento de la víctima que se ve reforzado por la pasividad del entorno cercano.

No se podría catalogar, como consecuencia de lo expuesto anteriormente, como acoso escolar cualquier agresión, de cualquier categoría y magnitud que no cumpliera

además los otros tres principios básicos: reiteración, intencionalidad y presencia de un desequilibrio de fuerzas.

Aunque esta modalidad de violencia escolar ha existido siempre, los medios de comunicación han mostrado interés por ella de manera relativamente reciente (Nolasco, 2012), lo que hace que actualmente su intervención y prevención adquiriera una mayor relevancia social.

Ya a lo largo de los años 80 se llevaron a cabo en España algunas investigaciones sobre el tema, pero los casos extremos aparecidos a lo largo del año 98 en los medios de comunicación son los que hicieron que desde la Comisión Mixta Congreso-Senado del Parlamento español se expresase la necesidad de evaluar la frecuencia y gravedad del acoso escolar en los centros escolares elaborándose así el primer informe del Defensor del Pueblo-UNICEF sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (Defensor del Pueblo, 2007).

Este informe, publicado en el año 1999 realiza un análisis sobre los antecedentes del acoso escolar y un estudio sobre la incidencia del maltrato entre iguales en los centros de Educación Secundaria Obligatoria españoles. Para realizar esta investigación se reclutó una muestra de 3000 alumnos, mitad chicos y mitad chicas, pertenecientes a 300 centros educativos tanto públicos como privados ubicados en el territorio de las diferentes comunidades autónomas y se requirió también la participación de los correspondientes 300 jefes y jefas de estudios consultados

como profesores tutores de un grupo y como miembros del equipo directivo del centro.

Los datos aportados por los estudiantes encuestados mostraron que el maltrato en nuestro país es un fenómeno principalmente masculino y que la mayor incidencia del maltrato se produce entre los 12 y los 14 años (primer ciclo de la ESO) y va descendiendo paulatinamente hasta los 16, coincidiendo con estudios de otros países. No existe esa coincidencia, sin embargo, en relación con la asiduidad, ya que el gradiente de frecuencia empleado en esta investigación difiere de otros trabajos (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000).

Los resultados obtenidos de los alumnos muestran también de que todos los tipos de maltrato recogidos en el cuestionario (ignorar, no dejar participar, pegar, insultar, poner motes ofensivos, hablar mal de otro/a, esconder cosas, romper cosas, robar cosas, amenazar para meter miedo, amenazar para obligar a hacer algo, amenazar con armas y agredir sexualmente) se presentan en todos los centros estudiados, si bien con un nivel de incidencia que varía significativamente (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000).

Los docentes, por otra parte, no creen que el acoso sea el problema principal en los centros, estiman el maltrato en porcentajes más altos que las víctimas y los agresores, coincidiendo con la percepción de los testigos, no consideran (al contrario

que los alumnos) el aula como escenario privilegiado para el maltrato y tienden a echar la culpa de las agresiones a situaciones externas al centro que se escapan a su control como la situación familiar (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000).

Siete años después de este primer informe, en 2006, el Defensor del Pueblo lleva a cabo un segundo estudio con el que se busca una actualización de los datos y la realización de una comparativa entre ambos trabajos.

En este segundo informe se percibe una disminución del problema ya que, aunque no se presentan cambios estadísticamente significativos en todas las modalidades de agresión, cuando aparecen siempre es mostrando valores inferiores a los recogidos en el informe de 1999. Se presenta también una disminución de aquellos que se reconocen tanto víctimas como agresores, pero su género y número se mantiene (Defensor del Pueblo, 2007).

Los datos obtenidos de los docentes fueron bastante similares a los que se pudieron analizar a finales de los años 90, con la salvedad de que en la actualidad se reconoce llevar a cabo más medidas de prevención e intervención para luchar contra el maltrato entre iguales (Defensor del Pueblo, 2007).

A pesar de esto, la UNESCO ha retratado el acoso escolar en su informe *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace* como un problema mundial que sufren dos de cada diez alumnos (UNESCO, 2016), lo que se correspondería con unos 246 millones

de niños y adolescentes en el planeta (Sánchez, 2017).

Lo cierto es que, además de los datos expuestos por diferentes trabajos científicos, los suicidios que se han llevado a cabo como consecuencia del aislamiento social, la depresión y la extrema soledad resultado de la victimización propia del acoso escolar que se sigue produciendo son una de las razones principales que justifican la relevancia mediática adquirida por este fenómeno a lo largo de los últimos años.

En el año 1999 Rigby y Slee ya vinculaban de forma abierta la autolisis con el acoso escolar apoyándose para ello en trabajos como el de Topol y Reznikoff realizado quince años antes (Rigby y Slee, 1999). En la actualidad, tal y como recoge Moltó (2016), la Organización Mundial de la Salud (OMS) afirma que un total de 500.000 jóvenes se suicidan cada año y se calcula que aproximadamente la mitad lo hace como consecuencia de verse sometido a episodios de bullying.

En España, el caso que disparó la alarma social fue el de Jokin Ceberio en 2004, que cuatro días antes de cumplir los 15 años saltó desde un muro acabando así con su vida y cuya autopsia reveló palizas previas (Ordaz, 2004). En los años siguientes se produjeron sucesos similares, como el de Cristina que a los 16 años en 2005 saltó desde un puente (Moltó, 2005); Mónica, que con 16 años se intentó suicidar en 2012 muriendo posteriormente tras varios días en

la UCI (Nogueira, 2012); Carla que en 2013 saltó de un acantilado a los 14 años (Simón, 2014); Saray, que ese mismo año saltó con 13 años desde la ventana de su casa (Mora, 2014); Arantxa, una adolescente con una leve discapacidad tanto intelectual como motora que en 2015 saltó también por la ventana acabando con su vida a los 16 años (Álvarez, 2015); Alan, un joven transexual que con 17 años se quitó la vida también en 2015 utilizando pastillas y alcohol (Álvarez, 2015); Diego, que en 2016 y con sólo 11 años se lanzó por la ventana dejando una nota de suicidio en la que explicaba que esa era la única forma de no volver al centro escolar donde sufría acoso (Alsedo, Herraiz y Durán, 2016); o Lucía, que en enero de 2017 se ahorcó con tan sólo 13 años (Adán, 2017).

También hay constancia de casos en los que hubo una tentativa de suicidio pero que, afortunadamente, no acabaron de manera trágica como el de María, que con 19 años cuenta como con 14 se intentó quitar la vida tomando pastillas (Alsedo y Herraiz, 2015); el de Victoria, a la que salvó su prima en 2015 cuando, con 13 años, se intentó suicidar por la presión social que estaba sufriendo por ser amiga del acosador de Arantxa, mencionada en el párrafo anterior (Simón, 2015); o el de Jeremy, que en 2016 y con apenas 12 años pudo ser salvado cuando se intentó lanzar al vacío desde la ventana de su aula tras escribir en una nota los nombres de aquellos que le acosaban en el centro (Larrañeta, 2016).

Existen también casos de violencia contra los compañeros de clase que podrían haberse dado como consecuencia

a la exposición del sujeto a un acoso escolar prolongado. Entre estos casos se encuentra el del joven de 17 años que hirió con un cuchillo de cocina a cinco de sus compañeros de clase en el instituto al que acudía a clase regularmente en Alicante (Sánchez, 2017).

En la concepción tradicional del acoso escolar se asume la presencia de tres roles principales: el agresor, la víctima y los testigos, estos últimos muy relevantes si concebimos el acoso escolar como un proceso grupal (Atlas y Pepler, 1998; Craig, Pepler y Atlas, 2000; Salmivalli et al., 1996 citados en Cuevas y Medina, 2015).

Fuentes et al. (2015) establecen un perfil de **agresor** indicando que estos son en su mayoría hombres, datos que coinciden con los obtenidos en estudios previos (p.ej., Garaigordobil et al., 2013), y que generalmente son alumnos de último curso de ESO que han suspendido alguna asignatura y que, en un gran porcentaje de los casos, han repetido curso.

Los agresores se caracterizan, por una mayor propensión al consumo de sustancias adictivas como el alcohol y el tabaco y otras conductas de riesgo (Cerezo & Méndez, 2009 citados en Lara-Ros, Rodríguez-Jiménez, Martínez-González y Piqueras, 2017), así como por la presencia de niveles más elevados de somatizaciones, ansiedad y problemas de conducta (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco, & Roque-Santiago, 2011

citados en Lara-Ros et al., 2017).

En relación con los aspectos psicológicos de estos alumnos, Olweus plantea tres motivos por los que podrían mantener esa actitud. En primer lugar, se encontraría el hecho de que aquellos que acosan e intimidan sienten una irrefrenable necesidad de poder y de dominio y parecen disfrutar cuando tienen el “control”. En segundo lugar, si se consideran las condiciones familiares de estos niños, se puede suponer que han desarrollado cierta hostilidad hacia su entorno, lo que les puede llevar a sentir satisfacción cuando producen daño y sufrimiento a sus iguales. Y, por último, se encuentra el beneficio que consiguen con sus comportamientos, ya que con frecuencia los agresores obligan a sus víctimas a que les den dinero u otros objetos (Sierra, 2010)

Existen varios estudios que han determinado que la personalidad de los agresores suele presentar características asociadas al factor psicoticismo, entendiéndolo como una ruptura con la realidad y las normas, la presencia de manipulación, egocentrismo, etc. (Cerezo, 2001 citado en Fajardo et al., 2014).

Estos resultados concuerdan con los obtenidos con el estudio de estos mismos autores que, tal y como se refleja en el propio texto académico que lo resume, indican que son los alumnos más agresivos los que presentan un menor grado de conciencia, entendiéndose esta como falta de compromiso, poca perseverancia y ausencia del cumplimiento de normas, muy similares estos rasgos a

los vinculados al psicoticismo en el EPQ de Eysenck (Fajardo et al., 2014)

Además, diversos estudios que muestran en los agresores escolares un nivel superior de justificación de la violencia que el resto de sus compañeros (Bentley y Li, 1996; Bosworth, Espelage y Simon, 1999 citados en Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey, 2013).

Y tal y como recogen estas mismas autoras, existen también investigaciones que indican que estas creencias favorables o de justificación de la violencia son unas de las principales variables predictoras de las conductas violentas o de acoso escolar (Espelage, Bosworth, y Simon, 2001; Oluyinka, 2008, citados en Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey, 2013). Esta es una de las razones por las que la prevención en edades tempranas se convierte en una de las mejores vías para combatir el uso de la violencia (Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey, 2013).

Garaigordobil y Oñederra (2010b) crean así un perfil de riesgo que se basa en las características comunes de los agresores, a pesar de destacar que cualquier persona puede llegar a sumarse al grupo del acosador con la finalidad de evitar verse convertida en víctima o como una forma de eludir la marginación social. Las características de este perfil serían: 1) temperamento agresivo e impulsivo, 2) goza de popularidad y apoyo con sentimientos ambivalentes de miedo o respeto 3) proceden de familias violentas o faltas de cariño, 4) tienen complejos y

necesidad de autoafirmación, 5) carecen de sentimientos de culpa, 6) ausencia de normas y límites, 7) comportamientos agresivos con la familia 8) ausencia de responsabilidad y tendencia a culpar a los demás, 9) *mal estudiante* y baja autoestima académica, 10) consume alcohol y otras drogas y 11) miedo a la soledad e interpretación de las relaciones sociales en términos de poder-sumisión.

Existen, aunque a priori pueda parecer que no, una serie de consecuencias para el agresor como la presencia de un mayor grado de depresión en la edad adulta y una probabilidad más elevada de abandono escolar, realizar actos delictivos y ser condenados por conducir bajo el efecto del alcohol. Tienen también un trato más agresivo hacia sus cónyuges e hijos y de influir de manera indirecta en estos últimos favoreciendo que también se conviertan en acosadores escolares y creando así un círculo de malos tratos (Harris y Petrie, 2003).

La personalidad de las **víctimas** se caracteriza por mostrar una serie de características como la tranquilidad, la timidez, la ansiedad o la inseguridad (Hernández y Saravia, 2016), y existen estudios como el de Gerenni y Fridman, (2015), que muestran que a mayores niveles de victimización recibida por parte de los adolescentes menor es el nivel de autoestima que presentan, otra característica relevante.

Mientras que Avilés (2002) indica la existencia de dos tipos de víctimas, la activa y la provocativa; Collell y Escudé (2006, citados en Hernández y Saravia,

2016), distinguen tres: la víctima clásica, la provocativa y la víctima inespecífica, que es aquella vista como diferente por el grupo y es esta diferencia la que convierte al sujeto en objetivo del acoso.

Las llamadas víctimas pasivas o sometidas, el tipo más común, suelen ser personas prudentes, calladas, sensibles, tímidas, inquietas, tristes, inseguras, con baja autoestima, depresivas, con pensamientos autolíticos, faltas de amistades y, en el caso de los chicos, físicamente más débiles que sus compañeros. Por otro lado, las víctimas provocadoras, mucho menos habituales, tienden a tener una actitud más agresiva y rasgos hiperactivos, lo que hace que en ocasiones asuman también el rol de agresor (Olweus, 1993).

Todas las investigaciones que han analizado la inteligencia emocional en víctimas de acoso escolar han concluido que es la víctima la que más sufre las consecuencias del bullying en todos los aspectos. Hoover, Oliver y Hazler (1992, citados en Garaigordobil y Oñederra, 2010a) encontraron que las víctimas de acoso autoevaluaban los efectos del maltrato como severos en las dimensiones del autoconcepto emocional, social, académica, familiar y somática.

A pesar de destacar que se mantiene que, al igual que sucede en el caso de los agresores, cualquier persona puede llegar a convertirse en víctima, Garaigordobil y Oñederra (2010b)

establecen un perfil de riesgo de convertirse en víctima que cuenta con las siguientes características: 1) baja popularidad entre sus compañeros, 2) sentimientos de marginación, soledad y rechazo, 3) sentimientos de culpa, 4) baja autoestima y miedo como rasgo de la personalidad, 5) temperamento débil y timidez, 6) tendencia a la depresión, 7) tendencia a la somatización, 8) aceptación pasiva del sufrimiento y la frustración, 9) sobreprotección de la familia, 10) presencia de creencias irracionales, 11) falta de simpatía, gestos, postura corporal y dificultad para la interpretación del discurso entre iguales y 12) pueden llegar a sufrir ataques de pánico cuando sufren angustia, miedo o ansiedad.

El hecho de ser víctima de acoso escolar trae consigo una serie de consecuencias como un mayor absentismo escolar, una menor autoestima y rendimiento escolar, depresión y, en los casos más graves, suicidio (Harris y Petrie, 2003). Pero este hecho puede acarrear también la permanencia del 'estatus de víctima' a lo largo del tiempo (Olweus, 1993; Rivers, 2004; Rivers y Cowie, 2006 citados en Martxueta y Etxebarria, 2014).

Por último, cabe destacar el papel de los **observadores** que constituyen la mayor cantidad de participantes e incluye un amplio rango de roles dependiendo de las acciones que realicen a favor o en contra de víctimas y acosadores. Las actitudes que los observadores adoptan ayudan a reforzar, incentivar, rechazar o ignorar este tipo de violencia escolar (Cuevas y Medina, 2015).

Tal y como recogen estas mismas

autoras, basándose en el trabajo de Salmivalli (1999), se pueden distinguir en función de sus actitudes ante el acoso los tres tipos de observadores que se detallan a continuación. La denominación incluida entre paréntesis se corresponde con la categorización de Salmivalli:

- El observador activo (auxiliares y reforzadores): Pertenece a la red de amigos cercanos al intimidador y, aunque no ataque directamente a la víctima, ofrece una retroalimentación positiva al agresor.

- El observador pasivo (gente de fuera): Tiende a mantenerse alejado y no se sitúa a favor del agresor ni de la víctima. Ayuda a mantener la situación de acoso ya que su actitud tiende a interpretarse como una aprobación silenciosa de las agresiones que se llevan a cabo.

- Observador proactivo (defensor): Se sitúa en contra de la intimidación tomando partido a favor de la víctima, solicitando la ayuda tanto del grupo de iguales como de los adultos y tratan que se detenga la situación de acoso. Son estos observadores los que pueden ayudar a disminuir el daño emocional de las víctimas, que se sienten arropadas y protegidas.

Olweus (1998) resalta que tanto los niños como los adultos tienden a emular la conducta agresiva de aquel al que consideran un modelo, por lo que los alumnos dependientes e inseguros pueden mostrar más

tendencia a reforzar e incentivar las actitudes del agresor en situaciones de acoso escolar. Estas actitudes se pueden ver reforzadas al observar como el agresor obtiene beneficios por su conducta agresiva, en el caso de este tipo de acoso esta recompensa sería la ‘victoria’ sobre la víctima.

Este autor menciona también un tercer factor, la disminución de la responsabilidad individual, que puede ayudar a explicar por qué algunos alumnos que generalmente se comportan de manera agradable pueden llegar a participar en agresiones.

El hecho de ver como se intimida y acosa a otro alumno produce en los testigos sentimientos enfrentados lo que, a la larga, produce una reacción en los testigos similar a la de los agresores: comienzan a reprimir los sentimientos de empatía

hacia sus iguales, lo que produce una desensibilización ante las conductas negativas que se llevan a cabo en el centro escolar (Harris y Petrie, 2003).

Basándose en todo lo comentado anteriormente el concepto AVE “Acoso y Violencia Escolar”, propuesto en la primera sección del Informe Cisneros X elaborado por Oñate y Piñuel (2007), establecía una distribución de las modalidades de acoso en la que diferencia *bullying* (matonismo) de *violencia psicológica* y divide cada una de estas secciones en otras dos, dentro de las cuales se encuadran las ocho clases más, como se puede observar en la Figura 1.

1. Agresiones (13%): Agrupa las conductas de agresión tanto física como psicológica, se corresponde

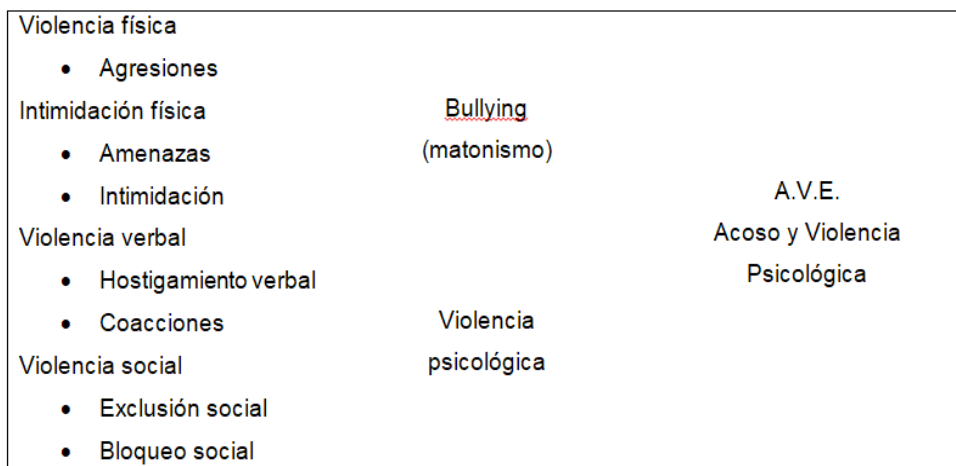


Figura 1: Concepto A.V.E. Acoso y Violencia Escolar tomada de Oñate y Piñuel (2007)

con la violencia más directa contra el niño, aunque no por ello es siempre la más lesiva.

2. Amenazas a la integridad (9%): Se refiere a las acciones amenazantes o de extorsión que buscan amilanar a la víctima.

3. Intimidación (14,2%): Aquellas acciones intimidatorias que persiguen apocar, consumir o amedrentar emocionalmente al niño infundiéndole miedo.

4. Hostigamiento verbal (20,9%): Acciones de acoso psicológico y hostigamiento que manifiestan desprecio y falta de consideración por la dignidad del niño.

5. Coacciones (17,4%): Conductas con las que se pretende ejercer un dominio sobre la víctima obligándola a hacer cosas en contra de su voluntad.

6. Exclusión social (16%): Se busca la segregación social del niño acosado llegando a crear un vacío social a su alrededor al tratarlo como si no existiera e impedir su expresión y participación.

7. Bloqueo social (29,3%): Se busca bloquear socialmente al niño quebrando su red de apoyos, aislándolo y marginándolo impidiendo que nadie del entorno se relacione con él.

8. Manipulación social (19,9%): Se pretende distorsionar la imagen social del niño criticando todo lo que hace sin importar lo que sea y logrando así inducir el rechazo en sus compañeros.

Como se puede observar en los porcentajes que acompañan a cada una de las modalidades detalladas anteriormente, aquellas catalogadas como bullying (agresiones, amenazas e intimidación)

a pesar de ser las más visibles son también las menos frecuentes y pueden llegar a ser incluso menos lesivas a la larga que la violencia psicológica.

Desarrollo

Carrera (2010) plantea en su tesis doctoral, titulada *Maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria: prácticas de género y control heteronormativo*, la necesidad de trascender la perspectiva tradicional basada en la distinción agresor/víctima para lograr un marco integrador en el que las relaciones entre identidad y estructuras de poder y sumisión sean reconocidas. Para ello propone tener en cuenta una variable crucial: el género más allá de concepciones esencialistas. De este modo pasaríamos de una perspectiva inicial caracterizada por su “ceguera de género” a una perspectiva postestructuralista.

Inicialmente, el acoso escolar se consideró un fenómeno masculinizado, ya que se consideraba que la mayoría de los agresores y víctimas eran chicos. Con el paso de los años, se comenzó a atender la dimensión de maltrato indirecto y relacional y se comprobó que este tipo de maltrato era ejercido en su mayoría por mujeres. Esto fue lo que permitió evolucionar a una perspectiva de género esencialista, ya que al asimilar que los chicos ejercían ese tipo de acoso más directo y agresivo y las

chicas ejercían un tipo de acoso indirecto y relacional, sin analizar los motivos que se encontraban detrás de estos fenómenos a nivel educativo y social, se anclaba esta diferencia en el sexo asignado al nacer (Carrera, Lameiras, Rodríguez y Alonso, 2014).

En la década de los 2000 comienzan a publicarse artículos que abordan el acoso escolar con perspectiva de género. Tal y como recoge Carrera (2010), este tipo de trabajos son fruto de una perspectiva *propiamente constructivista* que concibe el género como un constructo cultural diferenciado y jerárquico en función del sexo asignado en al nacer. Entre ellos se podrían mencionar los de Young y Sweeting (2004) y de Gini y Pozzoli (2006) que analizan las relaciones existentes entre estereotipos de género y la participación en situaciones de acoso escolar como víctima/agresor; o el de De Souza y Ribeiro (2000) que trabajaron sobre la relación

entre acoso escolar y la presencia de actitudes sexistas benevolentes y hostiles. Hace referencia también al hecho de que dichos trabajos, todos ellos cuantitativos, obvian el carácter performativo del género que la perspectiva *postestructuralista* ha puesto en relieve y que únicamente puede ser abordado a través de estudios cualitativos que permitan un estudio más profundo de los significados que los y las menores atribuyen a sus experiencias.

Es por este motivo que, en la actualidad, se están llevando a cabo numerosos estudios, en su mayoría de carácter cualitativo, que abordan el fenómeno del acoso escolar desde una nueva perspectiva.

En la Figura 2, se puede observar la evolución del estudio del acoso escolar desde la perspectiva de género de manera gráfica.

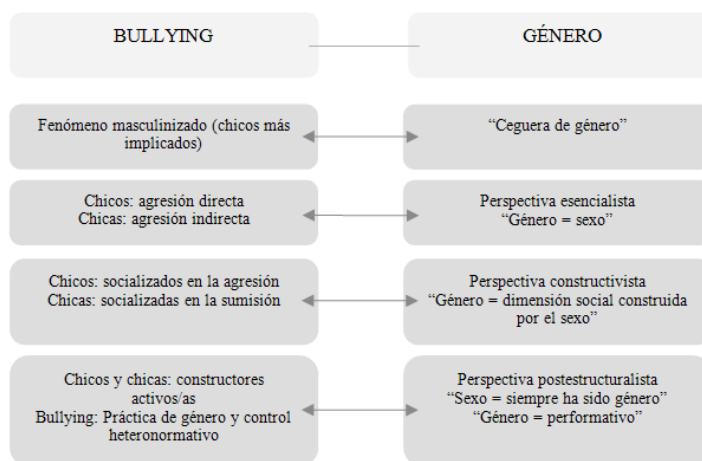


Figura 2: Evolución del estudio del bullying desde la perspectiva de género tomada de Carrera (2010)

El estudio tradicional del acoso escolar cuenta además con varias limitaciones, entre las que se pueden mencionar las siguientes: el problema de la *intencionalidad*, ya que al tratarse el acoso de una problemática relacional es difícil establecer hasta que punto la persona que agrede es consciente del grado de daño que está infligiendo; el dilema acerca del hecho de que tenga que ser un fenómeno *repetitivo*, ya que obvia cualquier experiencia de maltrato que no se prolongue en el tiempo por negativa y dolorosa que esta sea para la víctima (Carrera et al., 2014); la comprensión individualista y binaria acosador-víctima, que limita la comprensión del fenómeno al no tener en cuenta ni los aspectos socioculturales ni la identidad y sus dimensiones en términos de género y sexualidad; y por último, limitaciones conceptuales al hacer referencia al tipo de actividades que se definen como bullying (Carrera, DePalma y Lameiras, 2011), que podría enlazarse con la segunda de las limitaciones.

Desde esta perspectiva, Carrera (2010) plantea en su trabajo el papel que las masculinidades y feminidades inteligentes e ininteligibles desarrollan en relación con la violencia, particularmente en el ámbito escolar. Así, establece la siguiente categorización:

- Chicos inteligentes:
 - Masculinidades hegemónicas y cómplices: héroes y/o juguetonamente violentos
 - Chicos no inteligentes:
 - Hiperagresivos, locos, matones o bullies: las masculinidades hiperagresivas

habitarían un espacio en la ininteligibilidad (no existe demasiado consenso al respecto en los diferentes estudios)

- Afeminados, mariquitas, nenazas o víctimas
 - Chicas inteligentes:
 - Heterosexualizadas: secretamente mezquinas y/o víctimas
 - Chicas no inteligentes:
 - Depredadoras sexuales y machitos: chicas bullies o matonas

Cabe aquí destacar la importancia del insulto, que como recoge Carrera (2010) destaca en primer lugar dentro de los comportamientos de abuso observados en el aula, como establecedor de límites de contención en lo que al género se refiere. A pesar de no tener un gran peso en lo que al imaginario del acoso escolar tradicional se refiere, es uno de las dinámicas de poder más empleadas en los centros y tiene un gran vínculo con el ámbito del género y la sexualidad, por lo que su análisis merece una atención especial.

Tal y como recoge Platero (2007) en los institutos los insultos más utilizados son maricón, marimacho, travelo, nenaza, bollera, etc. teniendo la intención de intimidar e infravalorar a los compañeros insultados. Se persiguen así todo tipo de rupturas de género y sexualidad independientemente de la orientación o identidad de género real de la persona agredida, señalando de este

modo la obligación de seguir las normas que sitúan a cada sujeto social dentro de un estrecho margen de actuación. Así, el mensaje es claro: si se rompen las normas habrá un castigo social.

Garriga (2019) presenta como fruto de su trabajo con adolescentes un listado de insultos relacionados de algún modo con el género que expresan aspectos punitivos de la heteronormatividad configurada a través de los ideales de “chica normal” y “chico normal”. De este modo, tal y como plantea, el insulto sirve como corrector de determinadas acciones y características propias de los grupos que Carrera cataloga como no inteligibles.

Destaca en su trabajo el empleo de cuatro insultos básicos relacionados con los estereotipos de género: puta, marimacho, bollera, maricón y nenaza. A continuación, se plantea el análisis de estos insultos realizado por Garriga (2019) alterando el orden, de manera que se corresponda con la clasificación establecida por Carrera (2010):

El primero, maricón, condena la homosexualidad del hombre estableciendo un vínculo entre género y sexualidad y presuponiéndola feminidad entre los hombres homosexuales, feminidad que también es sancionada en ocasiones dentro del propio colectivo a través de la plumofobia.

El segundo, nenaza, hace referencia al hecho de “no ser suficientemente hombre” teniendo como referencia el ideal de masculinidad. Así, lo nenaza implica una traición a las normas de masculinidad clásicas o al incumplimiento de las prácticas

de complicidad necesarias para reafirmar a los hombres como grupo dominante.

Maricón y nenaza configuran como requisito básico de la masculinidad el afecto rudo entre hombres resaltando los principios de fuerza y endurecimiento que rigen la masculinidad y la determinan superior frente a otras características consideradas como femeninas y, en consecuencia, inferiores.

Por otra parte, puta castiga una forma de feminidad que se considera excesiva y lo hace a través de la culpabilización y la estigmatización de una sexualidad visible y autónoma por parte de las mujeres que se extrapola a cualquier situación en la que gocen de una libertad/autoridad similar a la de los hombres. De este modo, puta sirve para reforzar la distinción habitual en el relato androcéntrico entre buenas y malas, vehiculizando también la competitividad entre mujeres.

Por último, Garriga (2019) plantea como insultos separados pero vinculados bollera y marimacho. En este texto se analizan de manera conjunta ya que ambos, de diferentes maneras, hacen referencia a lo que Carrera (2010) identifica como machitos. Por un lado, bollera penaliza la falta de disponibilidad erótica de las mujeres para los hombres que, a través del imaginario machista, se encuentra vinculada a la masculinidad, estableciendo aquí también un vínculo entre género y sexualidad.

Por otra parte, marimacho castiga roles y expresiones de género considerados como masculinos asumiendo la feminidad obligatoria de todas las personas leídas como mujeres como expresión de estatus de inferioridad y vinculándolo a su vez a la homosexualidad.

Conclusiones

Me tomaré la licencia de emplear el artículo de Preciado (2019) *Un colegio para Alan*, recogido en su libro *Un apartamento en Urano: crónicas de cruce*, para desarrollar las conclusiones de este trabajo en torno a dos de las afirmaciones ahí recogidas. Cabe destacar que este artículo fue escrito a raíz del suicidio de un adolescente trans al que acosaban en su centro escolar.

Por un lado, Preciado (2019) manifiesta que las cifras más elevadas de suicidio adolescente se dan entre adolescentes que forman parte del colectivo LGBT+, por lo que es evidente que la ruptura de las normas de género tiene mucho que ver la violencia y la presión social a la que los adolescentes se encuentran sometidos. Al hablar de ruptura de las normas de género cabe destacar que se incluye aquí la orientación sexual, ya que socialmente se asume, desde una perspectiva absolutamente binaria, que hombres y mujeres deben sentirse atraídos por personas del sexo/género contrario para que su masculinidad/feminidad sea considerada como insuficiente, errónea o desviada. Esto se ve claramente representado a la hora de analizar los insultos más recurrentes en la adolescencia, casi todos vinculados con dicha ruptura de las normas de género binarias y jerárquicas que

establecen dos grupos diferenciados: uno dominante (hombres) y otro subordinado (mujeres).

De este modo, los adolescentes del colectivo ven limitada su identidad y expresión en un lugar en el que se les obliga a pasar cinco horas cada día, obviando sus derechos tanto humanos como educativos. Pero debemos de tener en cuenta que esto es algo que afecta a la totalidad de la juventud, forme parte o no del colectivo LGBT+, ya que al establecerse fronteras tan rígidas entre los dos géneros validados socialmente y lo que se considera aceptable o inaceptable para cada uno de ellos se fomenta un comportamiento y un sistema de pensamiento sexista y esencialista que limita sus experiencias y vidas.

Por otro lado, Preciado (2019) hace particular hincapié en el papel que los centros escolares tienen en la producción y reproducción de los discursos tradicionales en lo que se refiere a sexo, género y sexualidad. Así, afirma que la escuela es una fábrica de subjetivación donde lo primero que aprendemos es el género y donde existe una exigencia constante de nombramiento, identificación y, añadido, sexualidad normativa y una penalización hacia las realidades que no lo son.

Prueba de esto son, de nuevo, los insultos que se dicen entre el grupo de pares; pero también el afecto, las miradas, los contenidos, la invisibilización de realidades diversas,

la falta de referentes o la falta de información que, en gran medida, deberían de ser aportados por las personas adultas que trabajan con ellos en una institución que, además de ser pública, es de asistencia obligatoria.

De este modo, al ser el género algo impregnado en nuestras identidades, el hecho de educar teniendo en cuenta esta variable podría reducir considerablemente el bullying y mejorar en gran medida el

ambiente del centro educativo.

Es por este motivo que resulta imprescindible trascender la perspectiva desde la que tradicionalmente se ha analizado el acoso escolar y enfocar el estudio de este fenómeno desde otros puntos que tengan en cuenta como funcionan los sistemas que constituyen nuestras identidades.

Notas:

(1) Estudiante de doctorado que ha recibido dos becas de organismos públicos para proyectos de investigación. Cuenta con varias publicaciones en revistas (algunas indexadas en Scopus), una publicación en un libro y diversas presentaciones en congresos tanto nacionales como internacionales; la mayor parte de ellas relacionadas con los ámbitos de la educación y la diversidad afectivosexual y de género. Universidade da Coruña. Ana.amigo.ventureira@gmail.com

Referencias Bibliográficas

- ADÁN, J. (2017) "Lucía, la niña de 13 años que se suicidó tras sufrir acoso escolar: Mamá, no puedo más" en: El Mundo. Diciembre. Recuperado de: <https://bit.ly/2UI6Fag>
- ALSEDO, Q., HERRAIZ, P. & DURÁN, L. (2016). "Diego, de 11 años, antes de suicidarse: No aguanto ir al colegio" en: El Mundo. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/2xeyqcN>
- ÁLVAREZ, J. (2015b). "Acosaron a Alan desde los 14 años, su suicidio es un crimen social" en: El Mundo. Diciembre. Recuperado de: <https://bit.ly/3bgyIUG>
- ÁLVAREZ, P. (2015a). "Una adolescente discapacitada se suicida tras sufrir acoso escolar" en: El País. Mayo. Recuperado de: <https://bit.ly/2WYbO1x>
- CARRERA, M. V. (2010). "Maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria: prácticas de género y control heteronormativo". Tesis doctoral: Universidade de Vigo
- CARRERA, M. V., DEPALMA, R. Y LAMEIRAS, M. (2011). "Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings" en: Educational Psychology Review. California. Nº 23. Julio. doi: 10.1007/s10648-011-9171-x
- CARRERA, M. V., LAMEIRAS, M. RODRÍGUEZ, Y. Y ALONSO, P. (2014) "Feminidades y masculinidades inteligibles a través de la práctica de la violencia: un análisis del bullying desde la perspectiva de género postestructuralista". En Unidade de Igualdade (Ed.) III Xornada de Innovación en Xénero, Docencia e Investigación. Vigo: Unidade de Igualdade
- CUEVAS, C. Y MEDINA, M. A. (2015). "Observadores: un rol determinante en el acoso escolar" en: Pensamiento Psicológico. Colombia. Nº 14. Noviembre. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda

DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Servicio de Publicaciones Defensor del Pueblo

DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Servicio de Publicaciones Defensor del Pueblo

DEL BARRIO, C. (2016). "Implicar a los estudiantes: iniciativas como los sistemas de ayuda entre iguales que involucran a los propios alumnos en la mejora de la convivencia han demostrado ser eficaces" en: *El País*. Recuperado de: <https://bit.ly/2U9DqZd>

Fajardo, F., León, B., Polo, M. I., Castaño, E., Palacios, V. y Carroza, T. (2014). "Análisis de la personalidad del agresor en el acoso escolar" en: *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. España: INFAD. Nº 1. Marzo. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.451

Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Molero, M. M., Soler, F. J. y Barragán, A. B. (2015). "Valores interpersonales relacionados con el perfil de agresor y víctima en adolescentes" en: *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. España. Nº 15. Junio. Recuperado de: <https://bit.ly/2xb3E4y>

GARAIGORDOBIL, M. Y OÑEDERRA, J. A. (2010a). "Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores" en: *European Journal of Education and Psychology*. España. Nº 3. Diciembre. doi: 10.30552/ejep.v3i2.55

GARAIGORDOBIL, M. Y OÑEDERRA, J. A. (2010b). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.

GARAIGORDOBIL, M.; ALIRI, J. Y MARTÍNEZ-VALDERREY, V. (2013).

"Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas" en: *European Journal of Education and Psychology*. España. Nº 6. Diciembre. doi: 10.1989/ejep.v6i2.105

GARRIGA, A. (2019). "Putas, marimachos, bolleras, maricas y nenazas frente a la nada adulta en los IES" en: *Ahige*. Junio. Recuperado de: <https://bit.ly/2HiTnFb>

HARRIS, S. L. Y PETRIE, G. (2003). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós

HERNÁNDEZ, J. J. (s. f.). *Mobbing/bullying un estado de la cuestión: hacia una propuesta analítica en el lugar de trabajo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

HERNÁNDEZ, R. Y SARAVIA, M. (2016). "Generalidades del acoso escolar: una revisión de conceptos" en: *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*. España. Nº 1. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/3bcvTOX>

LARA-ROS, M. R., RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ, T., MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, A. E. & PIQUERAS, J.A. (2017). "Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria" en: *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. España. Nº 4. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/2WBHVx9>

MARTXUETA, A. Y ETXEBARRÍA, J. (2014). "Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en gays, lesbianas y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela" en: *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. España. Nº 19. Abril. doi: 10.5944/rppc.vol.19.num.1.2014.12980

- MOLTÓ, E. (2015). "Los padres de la chica de Elda denuncian que sufría un acoso escolar constante" en: El País. Recuperado de: <https://bit.ly/2Wtk7LY>
- MOLTÓ, D. (2016). "El suicidio, la última frontera del acoso escolar" en: El Mundo. Recuperado de: <https://bit.ly/3dlXsqI>
- MORA, J. (2014). "La dirección de Madre Alberta se compromete a luchar contra el acoso" en: Mallorca Confidencial. Recuperado de: <https://bit.ly/397wnVc>
- NOGUEIRA, C. (2012). "Se metían con ella" en: El País. Recuperado de: <https://bit.ly/33zWnY5>
- NOLASCO, A. (2012). "La empatía y su relación con el acoso escolar" en: Revista de Estudios y Experiencias en Educación. España. Nº 11. Agosto. Recuperado de: <https://bit.ly/2J8Iarq>
- OLWEUS, D. (1993). "Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones" en Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen. Noruega. Nº 2. Recuperado de: <https://bit.ly/2QBEdEO>
- OLWEUS, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Morata: Madrid.
- OÑATE, A. Y PIÑUEL, I. (2007). Acoso y violencia escolar en España: Informe Cisneros X. Madrid: Editorial IIEDDI.
- ORDAZ, P. (2004). "La autopsia practicada al adolescente muerto en Hondarribia revela palizas previas" en: El País. Septiembre. Recuperado de: <https://bit.ly/2U8okTF>
- ORTEGA, R. (2006). "La convivencia: un modelo de prevención de la violencia". En La convivencia en las aulas: problemas y soluciones. Álvarez, P. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- OVEJERO, A (2013). "El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional". En: El acoso escolar y su prevención. Ovejero, A., Kmith, P. & Yubero, S. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- PALOMERO, J. E. (2012). "El bullying y sus raíces" en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Noviembre. Recuperado de: <https://bit.ly/2U6Ufnq>
- PEDREIRA, P., BERNARDINO, B., BONET DE LUNA, C. (2011). "Acoso Escolar" en: Revista Pediatría Atención Primaria. España. Nº 13. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/2vJxxsk>
- PICÓN, W. M. (2015). "Revisión sobre la definición del bullying" en: Revista Poiésis. Medellín. Nº 30. Enero. doi: 10.21501/16920945.1858
- PLATERO, L. (2007). "¡Maricón el último! Docentes que actuamos ante el acoso escolar en el instituto" en: Revista D'Estudis de la Violència. Cataluña. Nº 3. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/2vEEiLm>
- PRECIADO, P. (2019). Un apartamento en Urano: crónicas del cruce. Barcelona: Editorial Anagrama
- RIGBY, K. Y SLEE, P. (1999). "Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support" en: Suicide and Life-Threatening Behavior. EEUU: Wiley-Blackwell. Nº 29. Diciembre. doi: 10.1111/j.1943-278X.1999.tb01050.x
- RODICIO, M. L. (2010). "Acoso (Escolar, Laboral)". En Diccionario Galego de Pedagogía. Caride, J. y Trillo, F. Santiago: Editorial Galaxia.
- SÁNCHEZ, J. (2017a). "Dos de cada diez alumnos sufre acoso escolar en el mundo" en: El

País. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/2U8f7uF>

SÁNCHEZ, M. (2017b). "Un menor apuñala a cinco compañeros en un instituto de Alicante" en: El País. Enero. Recuperado de: <https://bit.ly/3aasgca>

SIERRA, C. A. (2010). "Violencia escolar: Perfiles psicológicos de agresores y víctimas" en: Poliantea. España. N° 6. Abril. doi: 10.15765/plnt.v6i10.226

SIMÓN, P. (2014). "Agresión escolar y salto al vacío" en: El mundo. Marzo. Recuperado de: <https://bit.ly/2wurtEa>

UNESCO (2016). "Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace". New York: United Nations Publications.

**La participación de los docentes del área de comunicación en la gestión escolar:
una mirada desde la micropolítica escolar**
**The participation of teachers in the area of Communication in school management:
A look from school micropolitics**

Denis Daniel Muñoz Ponce¹, Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya²

Resumen

Esta investigación parte de la necesidad de estudiar las dinámicas internas de una organización educativa para determinar su influencia sobre el docente al momento de participar en las decisiones institucionales. Por esta razón, se ha tomado como enfoque a la micropolítica, pues permite estudiar al docente a partir de sus experiencias cotidianas dentro de la organización educativa y de las peculiaridades que en esta exista. En este caso, el objetivo planteado es analizar las percepciones de los docentes del área de Comunicación de nivel secundaria sobre su participación en la gestión educativa de una escuela pública de San Martín de Porres. Este estudio, de enfoque cualitativo, se planteó dos categorías de análisis: una relacionada a los tipos de participación docente y la otra referida a la motivación al momento de participar. Se empleó

Summary

This research starts from the need to study the internal dynamics of an educational organization to determine its influence on teachers when participating in institutional decisions. For this reason, it has been taken as an approach to micropolitics, because it allows to study the teachers from their daily experiences within the educational organization and the peculiarities that exist. In this case, the objective is to analyze the participation of teachers in the relationship with the educational management of a public school. This study, of a qualitative approach, raised two categories of analysis: a relationship to the types of teacher participation and the motivation when participating. Due to the need to gather the experiences, the interview was used as a research technique and

a la entrevista como técnica de investigación y a la guía de preguntas semiestructuradas como instrumento. Este fue validado por un especialista y aplicado a docentes del área de Comunicación. Después de las entrevistas, se elaboró una matriz de análisis para organizar e interpretar la información recogida a través de la técnica *Open Coding*.

Finalmente, se llegó a la conclusión de que la participación docente promovida es la representativa y que los espacios de participación son escasos e inoportunos. Además, los docentes no se sienten representados por los miembros de los comités ni por los directivos. También, se resalta el conocimiento que tienen de las consecuencias de las decisiones en sus estudiantes y su preocupación por ello.

Palabras clave: participación del profesor; gestión de la educación; micropolítica; toma de decisiones.

the guide of semi-structured questions as an instrument. This was validated by a specialist and applied to teachers in the area of Communication. After the interviews, an analysis matrix to organize and interpret the information collected through the Open Coding technique was developed.

Finally, It's concluded that the promoted teacher participation is representative and that participation spaces are limited and inappropriate. In addition, teachers do not feel represented by committee members or managers. Also, highlight their knowledge of the consequences of decisions on their students and their concern about it.

Key Words: teacher participation; education management; micropolitics; decision making.

Fecha de Recepción: 05/02/2020
Primera Evaluación: 19/04/2020
Segunda Evaluación: 29/05/2020
Fecha de Aceptación: 15/05/2020

Introducción

La dinámica de los actores educativos desde el enfoque micropolítico

Anteriormente, se analizaban las organizaciones educativas según la teoría técnica-racionalista, la cual no tomaba en cuenta las dinámicas internas de una institución y, por lo tanto, eran insuficientes para entender los factores que influían en la participación de sus miembros. En respuesta a la necesidad de conocer a fondo el cómo operan las organizaciones educativas por dentro, surge el enfoque micropolítico de las escuelas, el cual, según Salo (2008), se centra en las experiencias y vivencias diarias de los actores de la organización, incluyendo las diferencias, los objetivos comunes y los conflictos.

Uno de los autores más citados en relación a este tema es Ball (1989) quien define el término *micropolítica* como la relación entre sí de tres actividades organizativas: los intereses de los actores, el mantenimiento del control de la organización y los conflictos dentro de ella. Dichas actividades son producto de la percepción de conflictos entre individuos o grupos, los cuales buscan utilizar estrategias para ejercer el poder y así influir en las decisiones de los demás o proteger a individuos que defienden intereses comunes; incluso, hay autores que se animan a afirmar que son estas acciones las que le dan verdadera forma a la organización educativa pues están compuestas por el comportamiento humano, el poder, las influencias y la competencia entre sí para obtener beneficios (Acker- Hocevar & Touchton,

1999; Blase & Anderson, 1995, citado en Brosky, 2011).

Esta premisa no está alejada de la realidad, pues, hoy en día, observamos que existen distintos actores que influyen en la cultura educativa, las decisiones institucionales y la imagen del colegio. Por ejemplo, hay grupos de docentes que pretenden imponer sus normas, ideologías o costumbres a los novales, con la premisa de que “así se trabaja en esta institución”, influyendo, de esta manera, en su formación docente; por otro lado, muchas de las decisiones tomadas en espacios formales, son discutidas en ambientes informales, a través de comentarios o habladurías que van expandiéndose y tomando fuerza en la institución (Obando, 2008) tanto así que, muchas veces las decisiones tienen que ser revertidas o suspendidas por el reclamo común. Esto se agrava si tomamos en cuenta que las redes sociales y las herramientas de comunicación masiva han crecido a un ritmo acelerado permitiendo que la información sea canalizada de manera inmediata. También la comunidad educativa, a través de sus opiniones, le da forma a la imagen de la institución; estos comentarios emitidos se encuentran influenciados por el comportamiento que observan en los miembros de la escuela.

Inmersos en el mundo de la micropolítica escolar se encuentran los actores a quienes Chuye (2007: 30) los define como aquellos que participan “dentro de la organización,

ya sea de forma individual o colectiva [...] para conseguir objetivos personales o de grupo”; esta definición abarca desde el estudiante, quien puede ser protagonista o el gran ausente de la organización (Palladino, 2006), hasta el director, quien en teoría es el que debe facilitar la convivencia y el desarrollo profesional de los actores de la escuela (Bardisa, 1997). Cada uno de ellos tienen sus propios intereses y buscan obtener en la institución algún beneficio; por esta razón, se involucran en las decisiones que se tomen dentro de ella, sobre todo en aquellas que consideren importantes o pertinentes con su labor. El grupo mayoritario de actores está conformado por los estudiantes quienes, a pesar de su gran cantidad, poseen limitados mecanismos de participación aun cuando existen organizaciones estudiantiles como los municipios escolares que buscan incluirlos en las decisiones referentes a la gestión educativa. Por otro lado, aunque a veces no se les toma en cuenta, tenemos a los padres de familia quienes pretenden tener participación en las decisiones, ya sea a través de sus representantes legales (Asociación de Padres de Familia o comités de aula) o en reuniones informales donde buscan presionar alguna decisión de manera presencial y/o representativa. Otro actor importante está conformado por el cuerpo directivo, el mismo que está encargado de la administración de la escuela. Los directivos llegan a ser una pieza fundamental al momento de tomar decisiones pues son ellos los que convocan a las reuniones, fomentan espacios formales de participación y escriben la

agenda a tratarse en las asambleas. Sus políticas de participación serán los que permitirán crear medios donde los miembros de la organización emitan un juicio de valor sobre algún tema y puedan tener un voto al momento de decidir; o, caso contrario, limiten los medios de participación y depositen el poder en los miembros jerárquicos de la institución. Finalmente, tenemos a los docentes, quienes tienen una limitada participación formal, pero que, según la mirada micropolítica, son determinantes si se trata de apoyar una decisión o, caso contrario, anularla. Por esa razón es que se conforman grupos de interés que buscan su legitimización la cual les autorice ser partícipes de las reuniones o fallos institucionales.

En cuanto al mantenimiento del control de la organización educativa, se cree, por lo general, que este se concentra en la dirección; sin embargo, se debe entender por el término *control* como “la capacidad de comprender eficazmente a los demás en el trabajo y de utilizar dicho conocimiento para influir en otros y para que actúen de manera tal que mejoren los objetivos personales y/u organizativos” (Ahern, Ferris, Hochwarter, Douglas & Ammeter, 2004: 311). Siguiendo esta definición podemos darnos cuenta de que, en la práctica, el control no es estático ni predeterminado, pues las constantes negociaciones y enfrentamientos de los actores provocan que cambie continuamente de lugar (Obando, 2008). Esto genera una dinámica constante por la lucha del poder

entre los actores por tener el control de la institución, pues ellos conocen la importancia que tiene el participar en las decisiones dentro de su centro de trabajo. El docente cumple aquí un rol fundamental pues al sentir que no tiene un poder formal o no estar representado en sus autoridades, busca la manera de influir en las decisiones a través de estrategias o alianzas políticas.

Finalmente, dentro de la micropolítica educativa, también nos encontramos con el conflicto. Este fenómeno se produce cuando se requiere “mantener unos intereses y unas ideas por encima de otras posibles” (Rodríguez, 2006: 8), creando, de esa forma, pequeños grupos que buscan imponer su poder sobre los demás. Dichas acciones no siempre están a la vista de todos los actores, pues algunos conflictos se deben a situaciones provocadas por el poder de manera oculta, ya sea a través de favores, acceso a recursos o ascensos (Marín, 2013). Por esta razón, existen grupos de docentes que forman alianzas con miembros jerárquicos de la institución lo cual les permite estar representados al momento de la toma de decisiones y ser favorecidos con las mismas. Aun así, el conflicto no debe ser visto como un problema, sino como “una situación de hecho que debe saber gestionarse para traducirla en una oportunidad de mejora” (Jares, 1997, citado por Terrén, 2004: 194). Dicho de otra manera, el conflicto es una oportunidad para crear soluciones y superar los momentos tensos de la organización; además, permite que los líderes (formales o informales) demuestren sus habilidades de concertación, solución

y manejo de grupo.

La participación de los docentes en función a la gestión educativa

En primer lugar, el término *participación* se refiere a “la intervención de personas o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos” (Anglas, 2007: 31). Asimismo, se podría clasificar en pasiva, consultiva y activa: la pasiva se refiere a la simple asistencia de algún actor educativo ante una toma de decisión en su institución; la consultiva, a la presencia y participación del actor educativo, mas no se le toma en cuenta al momento de decidir; y por último, la activa se refiere cuando el actor participa y forma parte de las decisiones de la organización (De La Vega, 1983 & Charlita, 1992, citados por Pasek, Ávila & Matos, 2015). Melo (2014), en contraposición a la participación efectiva, incluye a la participación formal como aquella en la que el actor educativo asiste a la toma de decisiones solo por cumplir algún mandato o requisito impuesto. Incluso hay autores como Gonzalez (1997) que considera a la no acción o la ocultación de conflictos como un tipo de participación que afecta a la organización, ya que al no involucrarse en las decisiones de la organización, afecta a los estudiantes y padres de familia a los que este docente representa y genera un malestar en su área de trabajo al deslindarse de sus

responsabilidades como miembro de la institución.

A los tipos antes mencionados, tenemos que agregar que no todas las participaciones docentes son iguales, pues existen diferencias en la responsabilidad que ellos están dispuestos a asumir para poder participar, ya que algunos se autoexcluyen porque no consideran que todas las actividades les afectan y solo se involucran en las que creen que directamente les concierne (Cánovas, 2013); también se puede dar el caso de que el mismo director es quien no considera a todos los actores a pesar de que estas personas presentan facultades de creación, gestión y cooperación (Garant, 2003). Sobre todo, si es que el directivo cree que el docente solo debe dedicarse a enseñar en un salón de clases y asume que la gestión de una institución pasa por la labor directiva. Es por esta razón que, a los espacios formales donde los actores participan se suman los informales, pues en ambos se toman decisiones “sobre asuntos que afectan a los diferentes actores de la escuela” (Contreras, 2009: 58). Estos espacios informales son muy importantes al momento de decidir pues allí el docente difiere de las decisiones tomadas por los directivos o discute sobre la aceptación o no de un mandato o medida implementada. A partir de esta discusión con sus pares, asume una postura como grupo ante la decisión y, después, fomentan e influyen en otras opiniones en señal de aprobación o de rechazo ante lo acordado.

Por otro lado, cuando hablamos de gestión educativa, nos referimos a “la

aceptación de diversas situaciones que afectan las tareas esenciales de la institución y que requieren respuestas oportunas e inmediatas para lograr el dinamismo solicitado” (Ezpeleta, 1997, citado por Carranza, 2005: 93). Este poder de tomar decisiones o influir en ellas constituye una fuente de autoridad importante (Gonzalez, 1998) que perjudica a todos los actores, pero que aún no todos se han involucrado. El docente, por ejemplo, no participa activamente en los temas de gestión, a veces por su pasividad y en otras porque cree que su participación solo se limita a ciertos canales multidireccionales de comunicación o consulta; es más, su participación en cuanto a la toma de decisiones es posible y aumenta si es que ellos se ven afectados por lo que allí se determine (Obando, 2008). Incluso esto se encuentra influenciado por el desconocimiento de sus funciones como docente que muchas veces cree que está reducido a la enseñanza en un salón de clases y al cumplimiento de las indicaciones que determinen las autoridades. Es por esta razón que el cuerpo directivo toma un rol protagónico en las decisiones del colegio y asume que la gestión es inherente y exclusiva de su investidura. El docente, ante un escenario tan diverso, toma decisiones junto a sus aliados estratégicos y forma grupos de interés que le permitirán influir en la gestión escolar. El docente comparte con ellos sus metas, objetivos o ideologías comunes que les permiten formar una alianza política.

Metodología

El estudio es cualitativo y “supone un modo particular de vincular el corpus teórico y el corpus empírico y a su vez, un lugar específico asignado a la teoría dentro del proceso de construcción de conocimiento” (Holsman y Mancovsky, 2019: 438), por lo que nos permitirá recopilar la percepciones, actitudes, preferencias, prácticas de los informantes en su entorno natural, para que pueda existir un espacio en el que se expresen peculiaridades de los mismos (Flick, 2011, citado en Hernández, 2014; Cardona, 2002). Por eso, partiremos del siguiente problema de investigación ¿Cuáles son las percepciones de los docentes del área de Comunicación de nivel secundaria sobre su participación en la gestión educativa de una escuela pública de San Martín de Porres? Con base en este problema, se planteó un objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes del área de Comunicación de nivel secundaria sobre su participación en la gestión educativa de una escuela pública de San Martín de Porres. En coherencia al objetivo mencionado, se desprendieron dos categorías: La primera se refiere a los tipos de participación en relación a la gestión educativa, permitiendo así discernir de qué manera se involucran los docentes y en qué espacios lo hacen; y la segunda está relacionada a la motivación para participar, pues, así podremos identificar los intereses de los docentes y la responsabilidad que están dispuestos a asumir.

La técnica de investigación empleada fue la entrevista, pues su naturaleza empírica nos permitió obtener el significado

vivido de las experiencias de los actores, desechando así interpretaciones subjetivas (Van Manen, 2003, citado en Ayala, 2008). A partir de las categorías mencionadas en el párrafo anterior, se elaboró también una guía de preguntas semiestructuradas, permitiendo de esta manera que las interrogantes puedan ser replanteadas o profundizadas con la intención de obtener los resultados más relevantes (Hammer & Wildavsky, 1990). A pesar de dichos reajustes, las preguntas planteadas siguen un objetivo: enfocarse en una determinada categoría para profundizar su análisis; para este trabajo, utilizamos dos interrogantes por cada categoría planteada y, según las respuestas, agregábamos repreguntas que permitían obtener información pertinente.

Para el proceso de validación, se consultó a un especialista en investigación educativa, quien verificó si el instrumento contenía las preguntas adecuadas para llegar a los objetivos planteados. Para esto, revisó la relación con las categorías de la investigación; después, evaluó la pertinencia de las preguntas y, luego de aprobado el instrumento, se dio paso a la aplicación de la entrevista.

EL recojo de información se realizó en una escuela pública del distrito de San Martín de Porres y se eligieron a cuatro docentes del área de Comunicación para ser entrevistados. Su elección se debió al tiempo que vienen laborando en la Institución y por la cercanía que tienen con las decisiones que se toman en su centro de labores, por lo cual, son

entrevistados “expertas, porque conocen y trabajan en el nivel educativo seleccionado y sus reflexiones nos permitirán comprender el problema planteado” (Dörner, 2012 citado en Sánchez y Guevara, 2019: 62). Cabe resaltar, que los docentes tienen la condición de nombrados. Cada entrevista fue grabada y previo a esto se les hizo firmar a los entrevistados el consentimiento informado donde expresaron su voluntad por participar en la investigación.

para que los elementos emergentes que surjan estén relacionados también entre sí. De todas maneras, no se descartaron los elementos no relacionados mutuamente porque se podrían utilizar en otra categoría. En la interpretación de hallazgos se utilizaron citas textuales de la entrevista las cuales fueron contrastadas con autores mencionados en el marco conceptual. También, se le agregó un análisis por parte del investigador en la que emitía

Tabla 1. Caracterización de los entrevistados.

DOCENTE	CÓDIGO	SEXO	NIVEL	ÁREA	TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN
Docente 1	D1	M	Secundaria	Comunicación	24 años
Docente 2	D2	F	Secundaria	Comunicación	23 años
Docente 3	D3	F	Secundaria	Comunicación	18 años
Docente 4	D4	F	Secundaria	Comunicación	11 años

Fuente: Elaboración propia.

Después de las entrevistas, se elaboró una matriz de análisis que constaba de tres columnas: Una columna contenía la transcripción completa de las respuestas de los entrevistados; la columna central, las citas de la transcripción relacionadas directamente a las categorías y que se creía que poseían información relevante; y, finalmente, en la tercera columna se registró los significados de las citas identificadas, conocido como codificación abierta (Arraiz Martínez, 2014; San Martín, 2014). Además, cada respuesta fue agrupada según la pregunta planteada

su opinión sobre la información hallada.

Cabe resaltar, que se respetaron los siguientes principios éticos de la investigación, como el de privacidad y confidencialidad (Christian, 2012), por lo cual, los entrevistados tuvieron un código y firmaron el consentimiento informado, además, que se les indicó que la información que brindaron solo era para este estudio.

Resultados

Tipos de participación

A partir del análisis realizado previamente en la matriz, se evidencia en este colegio público dos de las tres clases de participación propuestas por Velasco (2000, citado en Obando, 2008). La primera es la participación decisoria, donde los docentes discuten y se involucran en la toma de decisiones de manera directa; esto se manifiesta cuando ellos “eligen a sus representantes para las comisiones” (D1, D4) durante las asambleas generales. Esta elección consiste en “hacer una propuesta y levantar la mano en señal de aceptación” (D4) lo que los hace sentirse comprometidos con la gestión de su colegio al ser “parte de las decisiones institucionales” (D4). Otra participación directa se manifiesta al momento de elaborar herramientas de gestión académica en sus horas colegiadas tales como “la planificación anual, la programación anual, las unidades de aprendizaje, las sesiones, los materiales que podrían utilizar” (D3) o herramientas de gestión institucional como es “la elaboración del PEI” (D3). Una de las docentes manifiesta lo siguiente:

Los espacios de participación son las asambleas generales, generalmente son los primeros días, y luego nos agrupamos para trabajar con los docentes del área y específicamente con los docentes de grado para poder hacer un trabajo colegiado y tener la mejor presentación a los alumnos que nos toque por grado (D3).

A pesar de la importancia de las reuniones donde los docentes participan directamente, estas son “escasas” (D3,

D4), están “parametradas” (D4) o se establecen fuera del horario de trabajo (D3). Todo esto conlleva a reacciones distintas tales como peticiones de asambleas extraordinarias (D2, D3, D4), las cuales son rechazadas, o “presiones directas de docentes” (D2, D4) a través de visitas a la dirección. Por otro lado, la elección de representantes no asegura que su actuar sea conforme a los principios del colectivo docente; incluso, en varias ocasiones, se han sentido desfavorecidos por ellos y, al no haber una evaluación de los miembros de los comités sino hasta final de su periodo, no pueden hacer algo para cambiar esta situación.

La segunda clase de participación es la consultiva, la cual se refiere a la manifestación de opiniones para que otras personas tomen la decisión. En este caso, los coordinadores de área se reúnen con sus colegas y recogen opiniones para luego, en reunión de directivos, se establezcan los acuerdos. Una docente lo manifiesta de la siguiente manera:

Bueno, en relación a la participación en la toma de decisiones como docente, no hay una participación directa, salvo una o dos asambleas que se dan durante el año escolar, pero a través de la coordinación del área de Comunicación, allí sí hay participación (D2).

En este caso, es la coordinadora la que “lleva la voz de sus docentes” (D2, D4) y la comparte con los demás directivos, pero al final son estos últimos los que toman la decisión;

después, ella misma “trae el informe que se da a nivel de coordinadores y las autoridades del colegio” (D2) y lo comparte con sus colegas de área. No corresponde a este tipo de participación el actuar de los representantes de los docentes en los distintos comités, pues ellos no consultan con los miembros de la institución antes de tomar una decisión. Otra crítica que se puede agregar es que, si bien la coordinadora lleva la opinión de los docentes sobre un determinado tema, muchas veces aparecen en la agenda otros asuntos, los cuales se tienen que decidir en el momento sin consulta previa.

Un factor clave para la promoción de la participación de los docentes es el director de la Institución; sin embargo, a pesar de las capacidades de los docentes, no siempre los considera (Garant, 2003). En el caso de esta institución, la percepción de los docentes es que la directora no promueve la participación (D1, D2) o si es que lo hace es por un breve periodo (D3, D4). Al respecto, un docente manifiesta:

No promueven la participación. En la actual gestión lo veo algo cerrado porque entre los grupos directivos nomás, ellos se organizan y deciden y después quieren aplicar a través de documentos. No veo esa comunicación con las “bases” como se dice acá en los colegios (D1).

Esto pone en evidencia como es que la participación de los docentes se ve mermada por la exclusión promovida por los directivos. La comunicación es vertical, los espacios y el tiempo de participación no bastan “por la situación misma que hay muchos problemas” (D3).

Una de las causas de esta conducta, según la percepción de los docentes, es que los directivos “son muy pegados a la ley” (D3) y si le sumamos a esto “la inexperiencia de la directora” (D2) en el rol que está cumpliendo, podemos decir que existe el temor de promover espacios de participación más allá de lo establecido en las normas y caer en una falta administrativa. Como dice una docente: “nos dan el espacio de participación porque está establecido en las normas, o sea legalmente tenemos derecho a ciertas reuniones, pero si fuera por iniciativa de ellos creo que no lo harían” (D4) agravando así la situación de participación de los docentes al sumar el desinterés de los directivos hacia el involucramiento de los profesores, relegándolos solo a temas relacionados con los contenidos y métodos didácticos de enseñanza.

Motivaciones para participar

Uno de los principales motivos de los docentes para participar en la gestión educativa está centrado en los estudiantes: Un docente nos dice, por ejemplo, que su motivación es “la mejora de los aprendizajes” (D1) en sus alumnos y brindarles “lo mejor de sus conocimientos” (D1); también tenemos a otra docente cuyo motivo es, aparte del desarrollo académico estudiantil, “el desarrollo como ser humano” (D2) haciendo referencia a los valores y principios, demostrando así que los maestros desean participar en las decisiones de su institución porque

saben que tienen consecuencia directa en los aprendizajes y en la formación general de sus alumnos. Al respecto, un docente agrega:

“Lo que me motiva, básicamente, mi accionar de tantos años de trabajo es la mejora de los aprendizajes, ver que el alumno cuente con las mejores metodologías de enseñanza, que sea capaz de saber pensar cada día y que estos aprendizajes los logre en su beneficio, los adopte el alumno, o sea, que los aprendizajes lleguen a él con mayor calidad” (D1).

Existe una preocupación grande en los docentes sobre la repercusión que tengan las decisiones institucionales en el estudiante; incluso agregan el término *calidad* como referencia a una responsabilidad inherente él.

Otra motivación es “querer ver sobresalir a su institución” (D3) y, sabiendo la importancia de la gestión para lograrlo, se comprometen con participar en las decisiones, a pesar de las dificultades antes mencionadas. Saben que un proyecto educativo o una herramienta de gestión académica adecuada permiten que la institución crezca en calidad y que tenga mayor impacto a su alrededor. Asimismo, “la vocación docente” (D3) también aparece como una motivación. Como parte de su profesión, el docente cree ser responsable de las decisiones que se tomen por una iniciativa interna y acorde a sus principios como profesional de la enseñanza. Quiere decir que, para ella, su responsabilidad va más allá de lo normativo y obedece a un compromiso personal:

Definitivamente, creo yo que, en mi caso personal, es la vocación. Hay personas que equivocadamente piensan que lo económico es lo más importante y de alguna manera eso también daña a la gestión, porque si nosotros trabajamos es pensando en el bien del estudiante, en su aprovechamiento, en sus habilidades, en su destreza, en lo que nos corresponde y hacia eso debemos apuntar, frente a toda dificultad (D3).

La vocación es la que le permite seguir adelante, participar en la gestión, preocuparse en el desarrollo de las habilidades de sus estudiantes. A pesar de eso, hay una percepción de que existen aún actores educativos que tienen motivaciones distintas a las mencionadas. Por ejemplo, mencionan que “cada autoridad que asume la dirección del colegio está velando por sus intereses personales o grupales” (D2) haciendo referencia a los favores o beneficios que obtienen algunos docentes al elegir a un representante para que gestione un proyecto o asuma la participación en una comisión; estos beneficios pueden ser económicos, de gestión de herramientas educativas o de la mayor implementación de un área en comparación a otras.

Por otro lado, la responsabilidad que desea asumir un docente para poder participar tiene diferencias con respecto a sus colegas (Cánovas, 2013). Por ejemplo, una docente propone lo siguiente:

Yo creo que lo más importante para

nosotros son nuestros estudiantes y cuando se tienen que tomar decisiones sobre nuestros estudiantes, sobre sus aprendizajes, sobre la disciplina de ellos es donde realmente debemos ser partícipes principalmente. Ya en lo que corresponde a legislación, si bien es cierto que nos compete también, eso es más responsabilidad de los mismos directivos o de los que asumen esos cargos jerárquicos (D3).

En este hallazgo queda evidenciado la responsabilidad que desea asumir el docente, limitándose a cuestiones relacionadas a los aprendizajes y excluyéndose de participar en temas que incluyan la creación o interpretación de normas. Al respecto, otro profesor agrega que desearía participar en las decisiones sobre “la disciplina o conducta de los estudiantes” (D1, D4) y a diferencia del anterior, cree que no es suficiente “el reglamento interno o las leyes que vengan de la UGEL” (D1). Otro grado de compromiso con la participación es el involucramiento en la elaboración del perfil del estudiante: “(...) necesitamos un perfil de alumno porque ahora en estos tiempos hay mucha confusión” (D1). El docente afirma que su participación en la determinación del perfil que se desea lograr en los estudiantes es muy importante porque son ellos quienes comparten y conocen directamente la realidad de cada uno y tendría aportes más exactos y adecuados a su realidad. Otros docentes, desean participar en el consentimiento de los proyectos para que “los procesos sean transparentes y para que podamos mostrar nuestra

aprobación o disconformidad con las decisiones tomadas” (D4). El compromiso de participación, en este caso, traspasa las fronteras de un salón de clases y cree que debe conocer y discutir todo proyecto para evitar cohechos u otro tipo de falta.

Finalmente, también hay docentes que consideran la participación en las decisiones como un “trabajo arduo” (D1) que no están dispuestos a asumir; por lo tanto, se sienten satisfechos con delegar responsabilidades a sus representantes. Ellos sienten que están cumpliendo con su labor al participar en su área y en las pocas asambleas que se programen. Siente que su compromiso es solo con sus estudiantes y no le da importancia a las decisiones que se tomen fuera del salón de clases.

Conclusiones

Sobre la participación docente del área de Comunicación, ellos solamente se involucran directamente en las decisiones institucionales durante las asambleas generales y durante la discusión de temas pedagógicos de su área; es decir, en sus horas colegiadas. Por lo demás, son los representantes docentes los que participan directamente a través de comités o coordinaciones. Los espacios que se le brinda al docente para participar son escasos, cortos e inoportunos: solo dos veces al año aproximadamente tienen asambleas generales; el tiempo es insuficiente pues la cantidad de temas álgidos de la institución deben esperar a ser tratados después de los puntos de agenda establecidos por los directivos; y, finalmente, muchas veces estas

reuniones no considera el horario de los docentes, quienes no necesariamente se pueden quedar hasta la hora que culmina la asamblea ya que su ingreso y salida de la institución depende de su carga horaria. Por otro lado, la participación representativa de los docentes se da mediante votación a fines del año anterior y su mandato es durante el año escolar del siguiente periodo. La percepción de los docentes del área de Comunicación con respecto a este último punto es que no se ven representados por estas personas y consideran que debe haber un espacio intermedio del año donde se pueda ratificar o cambiar a los representantes.

Con relación a los directivos como promotores de participación, los docentes del área de Comunicación sostienen que no generan espacios para participar. Se ciñen estrictamente a las normas establecidas por entidades superiores; además, cumplen parámetros y puntos de agenda ya establecidos. Cuando se requiere una reunión de urgencia, la programan fuera de horario de trabajo, impidiendo así que el docente, con necesidades laborales y económicas que lo obligan a retirarse apenas termina su jornada de trabajo, pueda participar e involucrarse en las decisiones institucionales. Además, los docentes perciben inexperiencia y desinterés de los directivos por lo que pase en la institución, hecho que los ha llevado a tomar medidas extraordinarias como peticiones de reuniones a través de documentos firmados por los docentes e incluso presiones de grupo de manera

directa y en la oficina de la directora.

Con lo que respecta a las motivaciones del docente para participar en las decisiones de la institución, resalta el conocimiento de las consecuencias directas que tiene su participación sobre sus estudiantes: en la calidad de aprendizaje y en el desarrollo integral. De esta manera, se comprometen con participar en las decisiones que se tomen en relación a los aprendizajes de los estudiantes. Por otro lado, reconocen que un involucramiento docente en la gestión permitirá que la institución con la cual se identifican pueda desarrollarse y pueda destacar en su sector; el docente se siente identificado con la institución en la que labora y cree que es necesario participar en las reuniones puesto que pueden aportar con ideas que beneficien a la institución. Finalmente, dentro de su vocación docente está presente el involucrarse en las decisiones sobre la gestión educativa, pues consideran que su participación es parte de su formación profesional y de los motivos que lo ha llevado a elegir su carrera. Sobre la responsabilidad que están dispuestos a asumir, hay ideas diversas: por un lado, tenemos a docentes que sienten que su participación directa en las horas colegiadas es suficiente, pues allí se determina la calidad de aprendizajes; por otro lado, tenemos a profesores que creen que el docente debe involucrarse en las decisiones del colegio, incluso en los proyectos que se aprueben por una cuestión de transparencia.

Notas

(1) Docente del área de Comunicación en escuelas públicas y estudiante de la Maestría en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Licenciado en Educación (Lengua y Literatura). Integrante del grupo de investigación GEDEP a20194288@pucp.edu.pe Lima – Perú.

(2) docente e investigador en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania). Integrante del grupo de investigación GEDEP. aosanchezh@pucp.edu.pe Lima – Perú. Universidad Católica del Perú

(3) El presente estudio fue elaborado en el curso Enfoques sobre las organizaciones educativas de la Maestría en Educación de la mención Gestión de la educación, en el semestre académico 2019-2, como parte del proyecto “El reto de crear conocimiento: los artículos académicos en los cursos de pregrado y de posgrado”. Para esto, el docente ganó el Fondo Concursable Innovación en la Docencia Universitaria 2019.

Referencias Bibliográficas

AHERN, K., FERRIS, G., HOCHWARTER, W., DOUGLAS, C., & AMMETER, A. (2004). Leader political skill and team performance. *Journal of Management*, 30(3), 309-327. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jm.2003.01.004>

ANGLAS, A. (2007). Un modelo de organización y gestión escolar, desde la perspectiva de los actores: caso de un colegio Fe y Alegría de Lima (tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

ARRAIZ, G. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/462/984>

AYALA, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>

BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

BARDISA, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Organización de Estados Iberoamericanos*, (15), 13-52. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie1501120>

BLASE, J. (2005). The Micropolitics of Educational Change. *Extending Educational Change*, 264-277. Recuperado de https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_13

BROSKY, D. (2011). Micropolitics in the School: Teacher Leader’s Use of Political Skill and Influence Tactics. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-11. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972880.pdf>

CÁNOVAS, J. (2013). Participación educativa y mediación escolar: Una nueva concepción en la escuela del siglo XXI. *Aposta*, (59), 1-28. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jfcanovas2.pdf>

CARDONA, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS

CARRANZA, A. (2005). Escuela y gestión educativa. *Páginas*, (5), 87-104. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15052/14988>

CHUYE, Y. (2007). Participación de los actores de la institución educativa en la gestión del cambio: el caso de una escuela pública de Lima (tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

CONTRERAS, B. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 18(34), 55-72. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1680/1622>

CHRISTIAN, C. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. Denzin, y Y. Lincoln. (Coord.). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa Vol. 1*. Pp. 283-331. Barcelona: Gedisa

GARANT, M. (2003). La participación de los actores en la institución escolar: un instrumento al servicio de la emancipación social. *Actualidades Investigativas En Educación*, (1), 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730106>

GONZÁLEZ, M. (1997). La micropolítica escolar. Algunas acotaciones. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(2), 45-54. Recuperado de [http://www.ugr.es/~recpro/Profesorado_1\(2\)_45-54.pdf](http://www.ugr.es/~recpro/Profesorado_1(2)_45-54.pdf)

GONZÁLEZ, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, (316), 215-239. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe1725b2-21f3-4b1b-bf0a-f8592de5e276/re3161200464-pdf.pdf>

HAMMER, D. & WILDAVSKY, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral*, (4), 23-61. Recuperado de <https://www.jstor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/27753290>

HOLSMAN, W. Y MANCOVSKY, V. (2019). Bienvenidos a la universidad: ¿cómo reciben los profesores de primer año a los estudiantes en "los inicios" a la vida universitaria? *Revista de Educación*, (18), 429-448. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3773/3714

HERNÁNDEZ, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Universidad de Sevilla*, (23), 187-210. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf

MARÍN, J. (2013). Los docentes frente al cambio de gestión directiva: la dinámica micropolítica de un colegio privado de Lima (tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

MELO, N. (2014). La participación efectiva de docentes y directivos docentes de instituciones educativas en la gestión integral del sistema educativo de Bogotá. *Signos*, (2), 25-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6726347.pdf>

OBANDO, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión

micropolítica. *Educación*, 17(32), 87-108. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1804/1744>

PALLADINO, E. (2006). *Sujetos de la educación: psicología, cultura y aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

PASEK, E., ÁVILA, N. & MATOS, Y. (2015). Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicaciones. *Paradigma*, 36(2), 99-121. Recuperado de <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art06.pdf>

RODRÍGUEZ, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *REIFOP*, 9(1), 1-14. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224455129.pdf

SALO, P. (2008). Decision-making as a Struggle and a Play: On Alternative Rationalities in Schools as Organizations. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(4), 495–510. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1741143208095790>

SÁNCHEZ, A. O. Y GUEVARA, C. (2019). Estrategias de poder usadas por las profesoras del Nivel Inicial. *Revista Hekademos*, (26), 58-67. Recuperado de http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/26/07-Sanchez_Martin.pdf

SAN MARTIN, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

TERRÉN, E. (2004). “Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico” en *Revista Iberoamericana de Educación*, (36), 189-214. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80003612.pdf>

Las identidades: un acercamiento a la identidad misional en la universidad

Identities: an approach to missionary identity in the university

Miguel Alejandro Barreto Cruz¹

Resumen

Este artículo involucra una reflexión teórica en torno a la concepción de las identidades comprendiéndolas en el marco de su relación con la educación, desde una perspectiva de la psicología educativa sin pretender ahondar en sus orígenes epistemológicos. Se hace claridad en la existencia de varias identidades que convergen entre sí, tanto en el plano de lo individual como en el marco de lo colectivo, y cómo esas múltiples identidades se configuran producto de la interacción en diferentes contextos como lo es el familiar, el profesional, el social y el educativo, dentro de los cuales se puede encontrar el objeto principal de este texto el cual es la identidad misional en la universidad. Este artículo tiene su origen en el proceso investigativo adelantando como parte de la tesis doctoral “construcción de la identidad misional en la comunidad universitaria desde el currículo”, en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad

Summary

The present article includes a theoretical reflection on the conception of identity, understanding it within the framework of its relationship with education, from a perspective of educational psychology without pretending to delve into its epistemological origins. There is clarity in the existence of several identities that converge with each other both on the plane of the individual and within the framework of the collective and these multiple identities are shaped by the interaction in different contexts such as the family, the professional, the social and educational, within which you can find the main purpose of this text which is the missionary identity in the university. This article has its origin in the investigative process advancing in the Doctorate in Sciences of the Education of the University of San Buenaventura under the line of Critical Studies on Education and Curriculum and makes

de San Buenaventura de Medellín – Colombia, bajo la línea Estudios Críticos sobre Educación y Currículo; este artículo hace un aporte a los desafíos que tienen las universidades para lograr permear su misión, sus ideales y su proyecto educativo en los miembros que la integran, lo cual, hace parte del propósito o la esencia de lo que es la identidad misional.

Palabras clave: Identidades; universidad; identidad social; identidad misional

a contribution to the challenges that the universities have to achieve permeate its mission, its ideals and its educational project in its members, which is part of the purpose or essence of missionary identity.

Key Words: Identities; university; social identity; collective identity; missionary identity.

Fecha de Recepción: 07/04/2020
Primera Evaluación: 19/05/2020
Segunda Evaluación: 30/05/2020
Fecha de Aceptación: 07/06/2020

Introducción

El abordaje de la identidad no deja de ser un tema que genera polémica o discusión dependiendo de la corriente desde la que se haga una mirada, puesto que, es un asunto que ha sido estudiado a lo largo de varios años desde áreas como la psicología, la antropología, la filosofía, la sociología y por supuesto la educación; aunque esta última, como se mencionará más adelante, no tiene una larga trayectoria y aún se contempla como un terreno inexplorado. Por otro lado, existen múltiples miradas sobre la identidad, como lo es la individual, la colectiva, la nacional, la cultural, la social, entre otras, no obstante, existe un campo aún pendiente de explorar como lo es la identidad misional en el marco de las universidades, y de ahí la pertinencia del acercamiento que se realiza en este artículo. Inicialmente se plantea un contexto general de la identidad como tema de discusión, y luego se hace un pequeño recuento de investigaciones que han abordado la identidad en el contexto de lo educativo en años recientes, lo cual permite comprender la validez y vigencia de esta temática para el tiempo actual. Así mismo, el acercamiento investigativo permite configurar las diversas concepciones que se tienen del término, y al contar con un referente de esos acercamientos desde lo educativo, se plasma una base que sirve de lineamiento para acercarse a la comprensión de una identidad misional en la universidad.

Una vez hecho un pequeño recuento desde la investigación existente en torno al tema, se hace una observación general del concepto de identidad relacionada

con lo educativo. Con el artículo no se plantea una sola corriente o definición, ni se brinda todo un recuento histórico y evolutivo del tema, sino una comprensión conceptual aplicada al tiempo y contexto presente. Posteriormente, se expone la relevancia de la perspectiva de las identidades desde la educación, analizando el papel que juega la escuela, las interacciones con otros en el escenario educativo y el currículo en la consolidación de la identidad del sujeto y cómo, por ejemplo, la universidad es un espacio en el que convergen múltiples identidades, y es ahí donde entra otro aspecto abordado en este artículo el cual es un acercamiento a la identidad misional. En este último aspecto, que es un eje central de este texto, se aborda el sentido de la misión en la universidad y la necesidad de crear visiones compartidas, identificadas con un proyecto y en afinidad con unos ideales para consolidar un sentido compartido con esa misión en todos sus miembros, lo cual es lo que en últimas se puede definir como identidad misional.

La identidad: un objeto de estudio

Al hablar de identidad la noción a la que frecuentemente se relaciona es a la de características personales o se asocia a elementos como un documento de identificación o hasta la huella dactilar que da cuenta de quién es la persona e incluso las características que posee. Si se realiza un acercamiento a su concepción se puede recurrir

a definiciones como la planteada en un proceso investigativo que enmarca la concepción de la identidad “como el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí.” (Godino, 2018: 108); aquí lo relevante es la consideración de asuntos que integran una forma de ser, de representarse o de verse en el mundo. Pero más allá, se hace relevante la visión de una identidad colectiva o propia de un grupo en particular, al poderse mirar desde los ojos de otros, lo cual involucra relaciones e interacciones, que de entrada genera la reflexión sobre diversos tipos de identidad, y la posibilidad de entenderla en el marco de un determinado grupo social, como lo puede ser la escuela o la universidad.

Ahora bien, considerar la identidad como objeto de estudio, va más allá de abordar un concepto complejo al involucrar asuntos de sí mismo, pero enmarcados en una relación con el otro; se requiere realizar un acercamiento a la investigación que se ha tenido en torno al tema, y al respecto, Gilberto Giménez (1997) en su planteamiento sobre materiales para una teoría de las identidades sociales, habla de una situación paradigmática que tiene que ver con la ausencia de investigación en torno a la identidad en periodos anteriores a 1960 y la vez un interés aumentado en años posteriores, por eso afirma que “la aparición del concepto de identidad en las ciencias sociales es relativamente reciente, hasta el punto de que resulta difícil encontrarlo entre los títulos de una bibliografía antes de 1968” (Giménez, 1997:10). Con todo, ya han pasado 20 años desde la apreciación

hecha por Giménez y un rastreo de investigaciones de los últimos cinco años evidencia que la identidad sigue siendo un tema de interés. Actualmente es posible encontrar investigaciones sobre la identidad y específicamente relaciones de esta con el campo educativo como tema de estudio en estudiantes de doctorado de diferentes universidades, donde buscan abordar el concepto desde diferentes focos como lo cultural, lo profesional, lo religioso, entre otros.

Frente al auge del interés por estudiar la identidad, Sfar y Prusak (2005) de la Universidad de Haifa, en su exploración sobre las identidades y la búsqueda de una herramienta para investigar el aprendizaje como una actividad cultural, plantean una serie de interrogantes, entre los cuales se refieren a una concepción tradicional de la identidad enmarcada en aspectos como el carácter o la personalidad, pero más allá plantean la relevancia de investigar la identidad desde la óptica del investigador, dejando claro que abordar la definición de identidad depende de los intereses del investigador según su perspectiva, sea desde la sociología, la antropología o la educación. En este sentido se hace necesaria la combinación de perspectivas de diferentes autores.

No obstante, aproximarse a una definición de identidad no es una tarea fácil, ya que “el concepto de identidad se percibe algo evasivo y resbaladizo. Es difícil acercarse a él y cuando creemos que lo tenemos, se nos vuelve a escapar. Porque siempre está en proceso, es devenir...” (Monereo &

Pozo, 2011:210). Esta precisión permite enmarcar la aproximación de este artículo en la forma como se percibe la identidad al plantearse que involucra un proceso, el cual no está acabado, sino que constantemente evoluciona o avanza. En esta misma línea de pensamiento se encuentra un planteamiento que establece la relación entre identidad y educación, afirmando que “si bien existe un consenso interdisciplinar en torno a la importancia de los estudios sobre la identidad y de ciertos supuestos teóricos básicos, como su naturaleza dinámica [...] todo indica que es difícil crear un lenguaje común para conceptualizarla” (Coll & Falsafi, 2010: 19).

De esta manera, vale la pena realizar un acercamiento al concepto de identidad para poderla comprender en el marco de lo que es la educación y específicamente lo que involucra la identidad misional.

Un acercamiento al concepto de identidad

Es importante retomar como eje de discusión que existen por lo menos dos grandes visiones o enfoques en la forma como se concibe la noción de lo que es la identidad: por un lado está la comprensión de identidad asociada a rasgos constitutivos de la personalidad de cada ser humano los cuales se consideran fijos y estables a lo largo de la vida, y la otra noción es comprender que el ser humano está inmerso en múltiples identidades enmarcadas por el contexto y sus interacciones a lo largo de ella, lo cual hace que las identidades sean cambiantes, movibles y experimenten transformaciones. Así, por ejemplo, una

visión de la identidad es aquella que se asocia a los rasgos característicos de la persona, y en sus concepciones primarias se planteó que la identidad como tal era estática o fija y se mantenía a lo largo de la vida de la persona, tal y como en su momento lo declaró Gordon Allport (1937), psicólogo y filósofo norteamericano que defendió la idea de la personalidad y singularidad de cada persona, por eso refiriéndose a su enfoque Monereo & Pozo (2011) afirman que:

Allport, hunde sus raíces en visiones esencialistas que consideran que las personas estamos determinados por sistemas biológicos y psicofísicos que modulan nuestra manera de pensar y actuar, dotándonos de una personalidad fija que nos caracteriza y cuyos cambios, cuando son excesivos, se consideran perturbaciones que pueden conducir a trastornos más o menos graves (14).

No obstante, la dificultad de quedarse con esta definición radica en dos líneas de pensamiento: Una es tener en cuenta la diferencia entre personalidad e identidad y en un sentido podría decirse que una mirada es la de comprender que “las identidades son entidades muy complejas, llenas de tensión, contradictorias e incongruentes. El único que tiene un problema de identidad es el que afirma poseer una identidad simple, neta y bien definida” (Bermejo, 2011:15). La otra línea de pensamiento es aquella que comprende la identidad como un proceso de construcción que se desarrolla en las interacciones sociales y el relacionamiento con otros que se

da en los diferentes espacios en los que habitualmente participa un ser humano. Entonces, es relevante considerar la mirada que se hace sobre las identidades, la cual está ligada a la disciplina desde la que se aborde, así las cosas, Turra, Lagos y Valdés (2018) plantean un visión desde la psicología al considerar el papel del sujeto en la construcción que hace de sí mismo en relación con un contexto que le rodea, pero existen también otros acercamientos de diferentes disciplinas sociales en las cuales se afirma que “la identidad se construye y encuentra sentido en la interacción con otros sujetos, por lo que adquiere relevancia la dimensión social del sujeto en el marco de su pertenencia o adscripción a determinados colectivos” (Turra, Lagos, & Valdés, 2018: 50). En este mismo sentido, Contreras y Bustos (2018), reafirman la coincidencia desde diversas fuentes de unos elementos en común independientemente de la corriente teórica como lo es el abordaje de las identidades como parte de un proceso social, y si bien, se presentan diferencian en la manera como se relacionan estos dos aspectos, el elemento central que se mantiene es que las identidades se construyen como fruto de la interacción en diferentes contextos sociales.

Del mismo modo, es claro que existen por lo menos dos enfoques o visiones principales al momento de comprender lo que es la identidad; una es aquella relacionada con sí mismo, con cada uno como sujeto y la manera como este se configura como individuo, y la otra hace parte del ámbito social, en la forma como se construye la identidad del sujeto producto

de su interacción con otros; “la identidad, por tanto, se juega en las transacciones que opera el propio sujeto respecto de su historia y sus proyectos (transacciones biográficas), y entre la identidad atribuida por otros y asumida por sí” (Bolívar, 2007: 15). Es así como una referencia clave está en la visión y comprensión de la identidad desde la perspectiva de construcción constante en el marco de las interacciones sociales, por eso la claridad dada por Sommerfeld y Cobb (2011) citados por Contreras (2016) cuando “señalaron que la identidad no son características personales, sino que hace referencia a un conjunto de prácticas y expectativas que dan forma a la participación en contextos particulares” (Contreras, 2016: 6). De esta manera, en este artículo se pretende dar un sustento teórico al concepto de la identidad en el marco de los diferentes escenarios de los cuales un ser humano hace parte e interactúa, y de ese modo consolida una identidad específica. En esa misma línea de pensamiento, es claro que cada sujeto tiene la posibilidad de darse forma a sí mismo, como parte de un proceso que no es lineal, ni rígido, sino que se transforma de manera continua, pero a su vez, es vital la comprensión de esa construcción en el marco de las relaciones con otros, de ahí que “en su dimensión social, la identidad es un proceso permanente de alteración, en otras palabras, una producción histórica en perpetua evolución por la cual el actor se convierte en otro. Es un proceso de construcción, reconstrucción y deconstrucción.” (Haissat, 2006: 128)

En este punto, la concepción de la identidad se sale del marco de una característica a modo de cualidad o naturaleza de la persona; el concepto actual prácticamente evidencia una transición de tener como centro el ser, para dar mayor relevancia al hacer, dentro de lo que se considera influye o da forma a lo que es la identidad, de ahí que un acercamiento investigativo a lo que es la teoría social y el papel que juega la identidad como parte de lo que es la sociedad contemporánea "...enfatisa la naturaleza *performativa* de la identidad, a la vez que niega o mitiga la naturaleza estable o permanente [...] la identidad se define en términos más dinámicos, a partir de lo que la persona hace, muestra o realiza. (Atienza & Van Dijk, 2010: 71)

Con lo anterior no se niega la comprensión de la identidad en el marco de lo que constituye un sujeto, como lo son unas características propias que le diferencian de los demás seres humanos y que en un sentido lo consolidan como un ser único e irreplicable en el mundo, pero, es vital tener claro que "la identidad no puede ser solo un conjunto de cualidades predeterminadas (raza, color, sexo, clase, cultura, nacionalidad, etc.), sino una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posición relacional solo temporal..." (Monereo & Pozo, 2011: 196-197), de esta forma lo temporal, lo cual se da en unos espacios o lugares específicos habitados por el sujeto, configuran también la identidad de una persona; de esta forma es posible decir que el espacio temporal de la familia, del trabajo, de un barrio, de un grupo social o

de la escuela, forman un entramado que aporta a la construcción de la identidad personal.

Partiendo de lo anterior, hay un cambio en la visión o la noción que se tiene de la identidad, va más allá de pensarla en términos del individuo para plantear también una identidad que se construye en el seno de un grupo social y abre un mundo de posibilidades y formas que pueden ser objeto de análisis. También se pone de manifiesto la característica cambiante de un mundo que se mueve a ritmos acelerados y experimenta el cambio como parte de su naturaleza, configurando a su vez una identidad que también es cambiante, puesto que, "los individuos y los grupos en un mundo globalizado se identifican de manera diferente en el tiempo y a través de contextos, de modo que las identidades son a menudo híbridas, parciales y emergentes (Mortimer, Wortham, & Allard, 2010: 110)

Asimismo, podría decirse que la comprensión del concepto de identidad tiene aún un largo camino por recorrer, puesto que aún carece de una base conceptual sólida, en parte por lo que afirman Sfard y Prusak (2005), respecto a que la identidad en muchos textos carece de una explicación como tal y por ende su definición deja de lado el reconocimiento de la experiencia, no obstante, las mismas autoras citando a Lave y Wenger (1998) aclaran que "aprender [...] implica convertirse en otra persona [...] implica la construcción de la identidad [...] la experiencia de la identidad en la práctica es una forma

de estar en el mundo” (15). poniendo en el escenario una visión de la identidad con unas características claras y definidas que dan sentido a la pertinencia de realizar un acercamiento a lo que constituye una identidad institucional o por lo menos las identidades que se construyen en el marco de un proyecto educativo y su interacción con los sujetos que conforman dicho proyecto.

Es evidente, entonces, que hay un proceso de construcción, que existen transiciones y conexiones que terminan por influir y definir lo que es la identidad de un sujeto, y dejan claro que “el concepto de identidad engloba el conjunto de procesos dinámicos y dialógicos que hacen posible el movimiento de las personas entre diferentes contextos que conforman su mundo, así como su participación y su actividad en estos contextos” (Monereo & Pozo, 2011: 81). Al involucrar términos como movimiento y participación se refleja una posición activa de la persona en un contexto determinado y a su vez un contexto que influencia e interactúa con el sujeto, esta relación es lo que posibilita la construcción de una identidad haciendo visible que:

...las características de identidad se destacan cada vez que se aborda la cuestión de cómo los discursos colectivos, el mundo personal y cómo las voces individuales se combinan en la voz de una comunidad. En este contexto, el término identidad es entendido como la actividad en la que se utilizan recursos comunes para crear una combinación única y personalizada (Sfard & Prusak, 2005: 15).

Así las cosas, al ligar la construcción de la identidad a un contexto en particular y el papel que tiene la interacción, se pone de manifiesto que no se trata de un inicio y un fin, como si fuese un proceso lineal, sino que, como seres humanos al estar siempre inmersos en diferentes contextos, y al ser por naturaleza seres sociales, se denota que toda nuestra vida estamos interactuando con otros, entonces, “la identidad se convierte en tarea, no en algo establecido de antemano y de una vez por todas, sino en un proceso interminable de construcción y reconstrucción del yo” (Bermejo, 2011: 28).

Hasta aquí se ha reflexionado sobre un acercamiento conceptual de la identidad ligado al contexto y esto presupone unas implicaciones que requieren ser analizadas: ¿en cuántos contextos participa un ser humano? ¿Influyen unos contextos más que otros en la conformación de la identidad? ¿Cómo interpretar la identidad a la luz del contexto? Dar una respuesta a todos estos interrogantes o abordar todas estas implicaciones de una manera completa no es posible, pero lo que sí es factible es la comprensión de la configuración de múltiples identidades y no necesariamente una sola identidad como ya se ha aclarado anteriormente, por eso, lo planteado por Bermejo (2011) en el abordaje que hace a lo que es la identidad en el marco de sociedades plurales y el análisis desde lo que esta es frente a un contexto social que tiene unas características complejas y por

eso, “la invitación a la construcción del yo es permanente; el modelo de identidad fija queda desacreditado; y la identidad deseada es la identidad múltiple, migratoria, mutante y adaptativa” (40).

La identidad involucra múltiples opciones, tantas como los diferentes escenarios en los que cada sujeto se desenvuelve y en cada uno asume una postura, construye una identidad compartida y a su vez hay un aporte a la construcción de su identidad personal; con esto no se niega la existencia de la identidad personal y las características que tiene la persona como ser humano, sino que clarifica la postura de hablar de identidades, por eso se puntualizan unos elementos centrales, por eso se plantea:

una concepción dinámica y plural del sujeto, que define la identidad como algo variable que pudiera redesccribirse continuamente de modo diferente desde perspectivas diferentes, como constructo social, contingente e in fieri, y como un proceso indefinido de identificaciones, filiaciones y pertenencias en reconstrucción permanente (Bermejo, 2011: 60).

A pesar de lo anterior, es importante resaltar que las identidades múltiples que caracterizan a una persona, no eliminan la identidad personal, ni significa que un tipo de identidad sea más importante que la otra; lo que sí es importante resaltar es lo argumentado por Wenger (2001) (citado en Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua 2010:192) quien “plantea la identidad como pivote entre lo social y lo individual, ambos construyéndose mutuamente de acuerdo a la experiencia”. Ahora bien, no por tema de tamaño en grado de

importancia sino por la influencia que tiene; la siguiente ilustración permite comprender en qué manera está inmersa la identidad personal y cómo se ve rodeada de múltiples identidades sociales y a su vez, las relaciones de las identidades sociales en diversos contextos que las influyen y donde también dialogan entre sí, formando un constructo diverso, múltiple, inacabado, pero con cohesión entre sí.

Entonces, si es un hecho que la identidad está influenciada por diferentes contextos, la pregunta clave es: ¿Cuál de los contextos podría tener mayor relevancia?, sin duda alguna se podría hablar de la familia y el entorno social de la comunidad donde crece la persona, pero hay un contexto que es imposible obviar: el educativo. Gran parte de la vida o por lo menos en la infancia, la adolescencia y la juventud se desarrolla en aquel ámbito, por eso vale la pena observar la relevancia de la perspectiva de la identidad desde la educación.

Relevancia de la perspectiva de las identidades desde la educación

Se hace necesaria la consideración de las identidades en el escenario educativo como parte del reconocimiento de una necesidad de abrir líneas de investigación en torno a esta relación, puesto que, al contrario de lo que podría pensarse, tal y como lo plantean Monereo y Pozo (2011), frente a la ausencia de una perspectiva teórica amplia y profunda de la identidad en el marco

de la educación, no es símbolo o muestra de que no exista, sino que “no siempre la investigación educativa ha prestado la debida atención a estas cuestiones y, sin embargo, las prácticas pedagógicas están muy afectadas directamente por ellas” (Monereo & Pozo, 2011: 29-30). Esta realidad plantea un escenario fructífero y listo para explorar, como lo es ahondar en esa relación identidad—educación.

La razón para no desligar esa relación y considerarlas como dos categorías importantes de investigación que conservan una estrecha relación, está en que “todo aprendizaje, toda enseñanza, de hecho toda actividad social, tiene lugar en el marco de una determinada identidad” (Monereo & Pozo, 2011: 11)., y si bien un proceso de aprendizaje no se limita únicamente a espacios como la escuela o la universidad, en este caso se está planteando desde la perspectiva del sistema educativo formal, el cual tiene el reto de integrar y respetar las diferentes identidades que confluyen en un solo espacio: en la interacción de los diferentes actores surgen otras identidades como lo es la identidad social. Lo anterior se da como parte de la integración del grupo total entendido como institución educativa con un nombre y un horizonte institucional definido, lo cual también conforma una identidad como lo es la identidad misional. De por sí, es posible encontrar investigaciones que plantean la construcción de las identidades en el marco de un proceso social, de ahí que hablando de identidad se puede afirmar que “se forja en la interacción social en la cual los individuos internalizan la cultura y forman y construyen la imagen de sí mismos y de

identificación con los otros significativos” (Borgström, 2015: 72).

Además, la necesidad de dirigirse hacia el escenario educativo y su relación con las identidades, es porque se trata de un elemento integrador y que influye en la vida del ser humano, teniendo en cuenta que “cualquier tipo de identidad tiene dos dimensiones distintas basadas en dos importantes vectores subrayados por Bajtín: el espacio [...] y el tiempo” (Monereo & Pozo, 2011: 86). Así las cosas, uno de los contextos que conforma la dimensión espacial se trata de la institución educativa, llámese escuela o universidad. Aquí el espacio educativo se convierte en un agente influenciador en las identidades del sujeto. Con esto no se puede desconocer que las identidades significan un campo de estudio amplio en y desde la educación, teniendo en cuenta que la escuela es un escenario de interacción, un espacio donde el sujeto se relaciona con otros y en esa medida se forma y transforma; sin embargo, es importante hacer la claridad que no se trata del único espacio que influencia a un ser humano, y de ahí la dificultad de poder hablar de una única y sólida identidad, para entrar a considerar múltiples identidades que son influenciadas por diversos aspectos, más aún en la época actual, que es un tiempo de cambio acelerado y de cuantiosos flujos de información, cultura, perspectivas y conocimientos; de ahí que puede afirmarse que “el sujeto posmoderno vive la experiencia de una fragmentación múltiple (roles, valores, deberes,

fidelidades, normativas, pertenencias, etc.), derivada de la complejidad de los procesos de socialización (familia, escuela, sociedad enfrentadas a la pluralización de sistemas de sentido en pugna)” (Bermejo, 2011: 45).

Todo lo anterior, denota lo complejo que es el abordaje de la identidad y la imposibilidad de comprenderla fuera de un contexto específico, donde ni siquiera espacios similares son sinónimo de una misma identidad; es decir, no se puede decir que las identidades de los estudiantes de X universidad es la misma que de una universidad Y, sino que cada espacio es producto de una construcción social diferente, además se suma la propuesta formativa de cada institución que hace que sus acciones sean también diferentes a todas las demás. Lógicamente pueden existir algunos factores en común o rasgos característicos, pero podría decirse que cada institución educativa tiene una identidad que la diferencia de las demás, sobretodo bajo la noción de identidad como un proceso fruto de construcciones sociales; en este punto, es clave hacer la precisión sobre la comprensión de una identidad personal que no se pierde, pero también unas identidades sociales que se asumen al relacionarse con otros y con lo otro, y eso de “lo otro” debe ser entendido como los espacios que adquieren cierta personalidad la cual es dada por las personas que allí confluyen; el punto aquí planteado es que el sujeto al relacionarse con otros y con diferentes espacios se ve influenciado en su identidad personal, por esto,

Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que

proporcionan el marco u horizonte del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura. (Taylor, 2006: 51)

El horizonte al que se refiere Taylor, puede estar dado dentro de lo que es la Institución Educativa y en ese sentido, cada Institución fija un modelo, una serie de normas, un ideal de sujeto a formar, frente a lo cual la persona, no se rinde para borrar su identidad, pero si se ve influenciada y determina lo que entra a ser parte de su identidad propia, “por eso en vez de decir que un individuo pierde su identidad cuando se integra a un grupo, tendremos que invertir la posición y pensar que es desde ese grupo y las relaciones que implica donde la construye” (Monereo & Pozo, 2011:193). A este punto se presenta una oportunidad de investigación de la identidad en el marco de la educación.

No obstante, investigadores como De la Mata & Santamaría (2010), de la facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, España, en su artículo titulado “La construcción del yo en escenarios educativos” afirman estar investigando la relación entre la educación formal y la identidad personal por más de 20 años y es muy interesante encontrar afirmaciones y conclusiones claves para lo planteado en este artículo como lo es que la “experiencia educativa transforma el modo de recordar y narrar la propia vida y, de este modo, contribuye a la construcción de la identidad personal”

(De la Mata & Santamaría, 2010: 165). Aquí se clarifica la identidad como algo que se construye y que no es construida por el sistema educativo u otros escenarios del ámbito social, aunque sí la influyen de manera concreta, llevando al sujeto a hacer reconstrucciones significativas de su identidad, por ende:

No se trata tanto de aprender a responder adecuadamente a las demandas de diferentes contextos – académicos, personales, sociales, etc., construyendo así diferentes identidades en gran medida implícitas, de las que no tomamos consciencia, sino de, a partir de esas diferentes demandas, reconstruir nuestra propia identidad, haciéndola más rica y compleja (Monereo & Pozo, 2011:52).

Se hace claro entonces que la relación de los individuos y en este caso, de los docentes y estudiantes en el espacio de una institución educativa, constituye un escenario para la constitución de una identidad en particular. Así lo propone Rivas et al. (2010: 190) en su investigación cuando definen un “sujeto escolar” el cual se origina en el espacio que institucionalmente se ha construido y validado; además, en esta investigación se aprueba la identidad como una constitución mutua entre los individuos y el grupo con el cual interactúan. Todo lo anterior, brinda una base para comprender lo que involucra la construcción de una identidad institucional y como esta emerge en el marco de las interacciones de los sujetos bien sea docentes, estudiantes u otros y la Institución Educativa como tal. Del mismo modo, Santos y Molina (2017) plantean un ejercicio investigativo desde la construcción de la identidad docente, la

cual emerge en el marco de la cultura escolar, como parte de procesos de socialización. Por eso, es claro que la identidad hace parte de una construcción mutua y ese proceso de relaciones con otros es lo que lo posibilita, pero al mismo, tiempo “fundamentalmente se trata de un contexto regulado desde modelos sociales, culturales y políticos determinados. Así, escuela, familia y sociedad, actúan como un todo sobre la construcción de la identidad del alumnado.” (Rivas et al. 2010:204). Aquí es claro que un espacio como el de la escuela o la universidad tiene una incidencia sobre la identidad de aquellos quienes la integran, pero a su vez, es interesante poder considerar la manera como cada individuo al entrar en contacto con una institución, tiene la posibilidad de construir una identidad común con los otros sujetos con los que comparte ese mismo espacio; esto es posible porque existen identificaciones en común, porque las identidades mediante la interacción pueden construirse mutuamente.

Así las cosas, se trata de un lugar específico como lo puede ser la universidad, a su vez existe el factor de “otros” como aquellos con los cuales interactúa, pero además, hay que sumar el elemento del tiempo, como factor circunstancial, en el cual unas personas, en un espacio, en un momento determinado pueden construir una identidad compartida; desde la óptica de la universidad puede que el proceso se considere diferente, puesto que, no sucede lo mismo con todos

los estudiantes, cada semestre, sino que cada grupo que ingresa representa unas formas de ser y a su vez un desafío para la construcción de una identidad misional; por lo mismo, un educador saber que puede enseñar el mismo contenido y hacerlo de la misma manera, con las mismas estrategias a dos grupos diferentes obteniendo a su vez resultados diferentes, porque el componente de lo humano que integra un espacio, genera unas dinámicas propias que no necesariamente se pueden replicar de manera exacta y es ahí, donde está el reto de comprender la manera de consolidar una identidad misional, puesto que,

Cada momento histórico determina condiciones para la construcción de identidades, que a su vez permiten al sujeto adaptarse y pensar-se como partícipe de ellas [...] La identidad profesional del profesorado estaría condicionada por esas determinantes históricas como sujeto social y también por las condiciones históricas de la institución “escuela” (Monereo & Pozo, 2011: 196).

De esta manera, al puntualizar la existencia de diversas identidades que se ponen en juego en el escenario educativo y que están ligadas de contextos y momentos históricos que se valida la necesidad de hacer un acercamiento a la identidad misional y comprender su sentido para poderla concretar en una realidad.

Un acercamiento a la identidad misional

Un asunto esencial como punto de partida para entender la pertinencia de considerar la identidad en el marco de la educación, tiene que ver con la claridad

que se ha hecho sobre la existencia de múltiples identidades y no una única que compone el ser humano. Así las cosas, dentro de esa multiplicidad es entender una de las identidades que se configuran en el escenario educativo y más específicamente la que se logra como parte de una identificación con un proyecto educativo o por lo que es la institución como tal; en el mismo sentido Viejo, Gómez-López y Ortega-Ruíz (2019), en una investigación que si bien relaciona asuntos de una identidad nacional, hacen algunas relaciones relevantes como el papel de la educación como constructora de identidad por los espacios de socialización derivados de los procesos propios del espacio educativo; todo esto, es producto de encontrar ciertas afinidades que se traducen en un sentido de pertenencia o una conexión con lo que la Institución educativa tiene en sus características, ambiente y quehacer cotidiano, puesto que,

La identidad va ligada a la pertenencia, a la existencia de una comunidad que presenta un grado mayor o menor de aceptación al sistema educativo en el que se realiza parte de la socialización. En este terreno, los motivos implícitos de aquel que se socializa nos lleva a entender la identidad en clave de actos de identificación que pueden estar orientados hacia la escuela y lo que ella representa o hacia otros entornos (Monereo & Pozo, 2011: 31).

Es así, como de esta manera se evidencia la existencia de una identidad institucional que puede definirse como la

identificación que tiene un sujeto con una organización, que en este caso podría ser la afiliación que experimenta un estudiante o un profesor con la universidad de la cual hace parte, sobretodo que el espacio educativo es un escenario sin duda alguna de socialización; además, es importante resaltar que “yo reconozco mi identidad en el espejo de una organización que me hace sentirme «respetado como persona» y, al mismo tiempo, «vinculado a un proyecto compartido». (Bermejo, 2011:248); en el mismo sentido, puede afirmarse que la identidad misional es aquella que existe cuando hay un interés en común, un ideal grupal o específicamente un proyecto compartido. Ahora bien, es interesante hacer el puente de lo que puede implicar la referencia a un “proyecto”, puesto que, en el marco de la Universidad se cuenta con un Proyecto Educativo Institucional, el cual comprende todo lo relacionado con su filosofía, lo que es y quiere llegar a ser como institución, pero además es la apuesta de hacia dónde quiere llegar y el perfil de quienes la integran, pasan por ella y luego egresan. Además, en el mismo sentido, es necesario aclarar que,

Las instituciones funcionan como garantía, como principio de realidad. Mediante símbolos, normas y prácticas ejercen el control del orden en que están inscritas. El profesor construye su identidad incluyéndose en ese orden institucional, se identifica y vive lo instituido interiorizando imágenes, estilos de hacer y discursos que sobre él y sus prácticas son vehiculados por la institución, creyéndose al mismo tiempo, libre y autónomo en ese juego, como si fuese productor de su propio

discurso (Monereo & Pozo, 2011: 194).

De esta manera, la identidad misional está sujeta a las vivencias que hacen parte del quehacer cotidiano de la Universidad; vivencias que dotan de cierta personalidad a una institución, lo cual, no se trata de un edificio, aulas o espacios físicos cualquiera que estos sean, sino que responde a las características de quienes integran esos espacios, que en su devenir diario, las interacciones y los procesos de socialización generan una identidad propia compartida; así las cosas, no hay universidad que sea igual a otra y se puede comprobar en el ambiente que se percibe cuando se hace un recorrido por diferentes universidades que pueden ser de la misma ciudad, tener características similares, pero finalmente cada una es completamente diferente a la otra, es más, cada egresado tiene un perfil particular y un enfoque propio que ha sido construido como parte de su paso por determinada universidad. Lo anterior, pone en el escenario la multiplicidad de identidades que confluyen en un espacio como la universidad, pero esas identidades al relacionarse y dialogar entre sí y con la mediación de un proyecto o una apuesta institucional enmarcada en un forma de hacer las cosas, crea o teje una identidad compartida como lo es la identidad misional, puesto que “cada institución desarrolla su propia cultura en forma singular, como una huella digital que la caracteriza, generando su identidad institucional” (Manes, 2004:54). En ese mismo sentido, cobra especial valor tener en cuenta que el ser parte de

algo, el pertenecer a un grupo o estar de acuerdo con algo, es parte esencial de lo que son las identidades, porque “identificar se convierte, así, en catalogar, establecer la pertenencia o la no pertenencia al grupo; se busca encontrar dónde pertenecemos, clasificar una historia compartida que va desde la intimidad de lo privado, a lo colectivo y social.” (Heffes, 2012:87).

Otro aspecto que surge de forma clave en este planteamiento es lo relacionado con la misión, puesto que, si se ha planteado una identidad misional, vale la pena abordar lo que la misión involucra o establece y desde esa óptica identificar cuál es su trascendencia para la comprensión de su relación con la identidad. En esa misma línea de pensamiento es posible afirmar que la misión se relaciona con propósito, con el para qué de las cosas o las acciones que se realizan; la misión es lo que enfoca el quehacer y toda acción que se desarrolle al interior de cualquier organización, tanto que pudiera decirse que la misión es como la luz que orienta el camino a seguir en medio de la oscuridad de tantas ofertas, modas u opciones que muchas veces pueden enceguecer el caminar de las organizaciones y terminar por hacerlas perder el rumbo o sentido para el cual existen o fueron creadas, de ahí que es precisa la comprensión de la misión como “...los fines, metas o destinos que justifican su existencia. Y por función, la actividad o acción llevada a cabo en consecuencia de su ser y sus misiones” (Borrero, 2008:229).

En otras palabras, “la misión de una institución educativa se manifiesta en los principios fundacionales, en el ideario, en el lema, en el himno y en todos aquellos

elementos que la distinguen y le otorguen identidad propia” (Manes, 2004:22). más aún, podría decirse que la misión es la que configura una identidad en las instituciones educativas y eso se refleja más allá de lo escrito haciéndose visible o materializándose en las interacciones diarias, la vida de las aulas de clase, los espacios de cafeterías, biblioteca o los mismos pasillos y andenes, que cobran vida cuando seres humanos transitan por ellos y actúan de cierto modo. Ahora bien, con la anterior aclaración no se está desvirtuando lo que se establece en los fundamentos que se estipulan en documentos formales en las universidades, puesto que, siempre existe el desafío de llevar a la realidad lo que está escrito y por ejemplo que los valores institucionales puedan verse reflejados en la práctica cotidiana y en ese sentido podría decirse que la necesidad de poder identificar la identidad misional en una universidad, se hace necesario o pertinente considerando que siempre existen “fugas” entre lo planteado como un ideal y lo que se vivencia en lo cotidiano; de ahí el desafío para toda universidad sobre la manera de lograr consolidar una identidad misional en todos sus miembros, de tal manera que su apuesta educativa que ha plasmado en un Proyecto Educativo Institucional pueda concretarse en sus prácticas cotidianas y aquí es viable tener consideraciones o implicaciones a tener en cuenta como que

Para desarrollar la cooperación entre las personas que trabajan en un

centro educativo o en una empresa, es necesario potenciar la identidad colectiva, que es la base de la identificación con los objetivos de la organización, y respetar la identidad individual de las personas. Para que las personas cooperen, tienen que sentirse respetadas en su identidad individual pero, al mismo tiempo, tienen que sentirse identificadas con un proyecto compartido (Bermejo, 2011: 247-248).

Así las cosas, sin la identificación con un proyecto compartido, no se puede hablar de identidad misional, puesto que al no encontrar afinidad tampoco es posible llegar a construir aspectos compartidos. Podría suceder que un profesor llegara nuevo a una universidad y el proceso por el cual se presenta a un cargo en la gran mayoría de veces no responde a una intencionalidad con la filosofía de dicha universidad, sino que hace parte de opción laboral; es por esto que muchas veces sucede un choque entre la identidad personal como docente y la identidad misional de la Universidad y frente a ese choque puede existir dos opciones: una que el profesor empiece a identificarse con varias características, situaciones, enfoques o formas y termine y por adherirse a ese proyecto misional o podría suceder que el docente no encuentre afinidad con la forma de ser y hacer en la Universidad y eso le genere malestar, lo cual puede causar inestabilidad en su trabajo y de paso afectar también el desarrollo de las actividades de la institución, por eso se afirma que,

La identidad colectiva está ligada a la pertenencia a un grupo (social, político, profesional, religioso, lingüístico, etc.).

[...] La construcción de una identidad colectiva es un proceso de centramiento en determinados aspectos de la persona, concretamente los aspectos que son compartidos por los miembros de un determinado grupo social. Una persona tiene tantas identidades colectivas como grupos sociales en los que participa y cuyas opiniones toma en consideración. Sin embargo, en la práctica, todos priorizamos algunas identidades colectivas, es decir, no damos a todas la misma importancia. A la hora de definir nuestra identidad personal, seleccionamos las referencias grupales (Bermejo, 2011: 253)

Ahora bien, no se trata de la supresión de las identidades individuales para la configuración de una identidad colectiva homogénea, sino que, el sentido está en aquellos puntos de encuentro e identificaciones que se encuentran, dialogan entre sí y fruto de esa interacción construyen en su realidad una identidad colectiva. Es decir, si bien se cuenta con elementos que parten desde lo institucional como lo es un horizonte institucional, una filosofía, unos lineamientos para hacer las cosas, unos principios que sostienen su funcionamiento y unos ideales expresados en una visión y misión institucional; existe un aspecto mucho más fuerte y sólido en la construcción de identidad como lo es la práctica cotidiana, el quehacer diario y la vivencia que se da en un entorno como la universidad, lo cual, produce unas construcciones que podrían denominarse parte de una identidad que comparten y en sí una

identidad misional. Entre más se distancie la vivencia de lo que está plasmado en el “papel” (entender papel a lo establecido como horizonte institucional) más se desdibuja la identidad misional y a su vez, entre más se cruce la práctica cotidiana con lo establecido en un ideal más será posible identificar una identidad misional.

Conclusiones

Las identidades en el contexto del mundo actual que experimenta un constante cambio, representan un desafío o una polémica. Poderlas definir no es una tarea fácil, porque sencillamente hace parte de un proceso que es inacabado, que es constante y que tiene movimiento, por ende, no se puede dar una versión final de su significado, sino que como máximo se puede decir que se trata de una construcción dinámica y constante relacionada con lo que el individuo es y sus relaciones con el entorno. En lo referentes a relaciones se pueden enunciar desde las diferentes identidades que constituyen al sujeto o al menos que se relacionan con él según el espacio de interacción en el que se encuentre. Así las cosas, se habla no solo de una identidad personal, sino también de una identidad colectiva, una identidad social y una identidad institucional desde su afiliación con alguna organización, entre otras, como las relacionadas con roles como la identidad profesional o la del docente; las relacionadas con espacios como la identidad cultural, la nacional o familiar.

La educación en general no puede desconocer la identidad de los actores que la integran, principalmente estudiantes y profesores; en primera medida, es

necesario tener en cuenta el papel de las identidades en el ámbito educativo o más bien la forma como conviven, porque tienen como referente la esencia del espacio como lo es un aula de clase, el cual, es un espacio de interacción, en el que confluye cada individuo con sus identidades y en la medida que se relacionan entre sí, logran desarrollar unos códigos compartidos no solo en el lenguaje, sino en las vivencias y en las acciones, lo cual puede entenderse como una identidad colectiva. En segunda instancia, aunque ligado a lo anterior, la escuela o la universidad adquiere una personalidad propia por las personas que la integran y cualquier acción educativa que se vaya a impulsar tiene que reconocer las características de ese espacio tan diverso, multi y polifacético pero que a su vez como grupo o colectivo tiene unas connotaciones propias.

Finalmente, hay un espacio por explorar como lo es el de la identidad misional en la universidad, el cual, hace alusión a la manera de influir en medio de múltiples identidades para lograr que los individuos se identifiquen o se sientan parte de un ideal fijado por la institución, pero finalmente construido por las acciones de todos. Lo anterior, representa un desafío puesto que no se trata de una homogeneización desconociendo las particularidades y las identidades de cada quién, sino que se trata de en medio de las diferencias y multiplicidades lograr impulsar a todos hacia un objetivo común. Con esto, no se quiere decir que la identidad

misional borra las otras identidades del sujeto, ni que se sobreponga a las demás, sino que se trata de unas construcciones compartidas por todos los integrantes de una universidad producto de una afinidad con, por ejemplo, valores, ideales, principios o formas de hacer las cosas. No hay una fórmula mágica para consolidar una identidad misional porque se trata de un hilo muy delgado que está

entre el respeto por las identidades del individuo y la influencia para construir una identidad compartida como lo es la identidad misional; aunque sí existe al menos unos lineamientos producto de la comprensión de lo que son las identidades, la influencia que reciben del entorno y la manera en que se construyen entre sí.

Notas:

(1) Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, Magíster en Educación y candidato a Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura de Medellín. Docente líder de investigación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. alejandrobarrero123@gmail.com

Referencias Bibliográficas

- ATIENZA, E. & VAN DIJK, T. (2010). "Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales" en: Revista de Educación. Barcelona. Diciembre.
- BERMEJO, D. (2011). La identidad en sociedades plurales. Barcelona: Anthropos .
- BOLÍVAR, A. (2007). "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional" en: Revista ESE: Estudios sobre Educación. Granada, N° 12.
- BORGSTRÖM, M. (2015). "Haciendo visible lo invisible en los encuentros humanos. Código, identidad y educación intercultural" en: Revista de Educación. N°8
- BORRERO, A. (2008). La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- COLL, C. & FALSAFI, L. (2010). "Identidad y educación: Tendencias y desafíos" en: Revista de educación. Barcelona. Diciembre.
- CONTRERAS, L. & BUSTOS, J. (2018). "Conciliación de diversas trayectorias en la identidad de estudiantes de maestría en educación ambiental" en : Revista Quaderns de Psicologia. Mexico N° 1.
- CONTRERAS, P. (2016). Estudio sobre la identidad y el conocimiento profesional de estudiantes para maestro de primaria desde la educación matemática. Alicante: Universidad de Alicante.
- DE LAMATA, M., & SANTAMARÍA, A. (2010). "La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural" en: Revista de Educación. Sevilla. Septiembre-Diciembre.
- GIMÉNEZ, G. (1997). "Materiales para una teoría de las identidades sociales" en: Revista

Frontera Norte.Mexico. N° 18. Julio-Diciembre.

GODINO, C. (2018). "Historias que se escriben en plural. Las singularidades de una investigación sobre las identidades docentes del nivel primario" en: Revista de Educación N°14.

HAISSAT, S. (2006). "La notion d'identité personnelle en sociologie. Analyse de la construction identitaire à partir du processus d'engagement" en Revista ¿ *Interrogations ? – Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société*, N°. Traducción propia

HEFFES, A. (2012). "La identidad revisitada" en: Revista Identidades. N° 3.Diciembre.

MANES, J. (2004). Gestión estratégica para instituciones educativas. Buenos Aires: Granica.

MONEREO, C. & Pozo, J. (2011). La identidad en psicología de la educación : necesidad, utilidad y límites. Madrid: Narcea Ediciones.

MORTIMER, K., WORTHAM, S., & ALLARD, E. (2010). "Helping immigrants identify as «university-bound students»: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum" en: Revista de educación. Traducción propia.

RIVAS, J., LEITE, A., CORTÉS, P., MÁRQUEZ, M., & PADUA, D. (2010). "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones" en: Revista de Educacion. Septiembre-Diciembre.

SANTOS, V., & MOLINA, V. (2017). "La cultura escolar bajo la mirada del paradigma de la complejidad: Un estudio etnográfico sobre la construcción de la identidad docente de profesores de educacion física en inicio de la docencia" en: Revista Movimiento N° 3.

SFARD, A., & PRUSAK, A. (2005). "Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity" en Revista Educational Researcher. Traducción propia.

TAYLOR, C. (2006). Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

TURRA, O., LAGOS, M., & VALDÉS, M. (2018). "Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum Latinoamericano"en: Revista Diálogo andino. N°57. Septiembre-Marzo.

VIEJO, C., GÓMEZ-LÓPEZ, M., & ORTEGA-RUÍZ, R. (2019). "Construyendo la Identidad Europea: una Mirada a las Actitudes Juveniles y al Papel de la Educación" en : Revista Psicología Educativa. Cordoba. N° 1. Octubre.

**“Dosímetro radiológico” contexto de la protección radiológica
para el diseño de una matriz Foda**
**“Radiological dosimeter” context of radiological protection
for the design of a swot matrix**

Marcelo Hernán Chiriboga Urquizo¹, Sandra Patricia Pazmiño Moscoso²

Resumen

La dosimetría tiene la finalidad de medir la dosis absorbida por un material o tejido, consecuente a la exposición del mismo a las radiaciones ionizantes, esta se define como energía que es absorbida por unidad de masa, dependiendo de la conformación material y características del tejido irradiado así como el campo de radiación, al tratarse de dosis absorbida en el cuerpo humano nos referimos a dosimetría personal cuya finalidad es la prevención y/o limitación de efectos sean estocásticos o determinísticos producidos por la exposición a distintos niveles radiactivos.

A través de los resultados obtenidos en el presente estudio se pretende demostrar el nivel de conocimiento que

Summary

It is an educational requirement that students are competent and improve their abilities to communicate in English, effectively, through the four skills: oral expression, listening comprehension, reading comprehension and written expression. Therefore, this article is the result of a search and documentary analysis exercise - of the last two decades in international research papers - on the teaching of English as a foreign language. Thus, the state of the art has been selected in two fundamental areas. Firstly, the communicative competence for the teaching of the English language, which indicates that the learning of the English language is not only knowing

tienen estudiantes y profesionales acerca del uso, manejo y adquisición del dosímetro, cerciorando que hay un adecuado monitoreo y seguimiento de la dosis que recibe el personal expuesto a radiaciones ionizantes, para así evitar afecciones a la salud e integridad de los mismos. A continuación, se presentan las tablas y gráficos que corresponden a la información recolectada en las encuestas realizadas a estudiantes de tercer a octavo semestre y licenciados de la Carrera de Radiología; cada tabla de información se realizó con su respectivo gráfico para observar la tendencia de las respuestas obtenidas para después de un análisis a los resultados arrojar una conclusión acertada de los mismos diseñando una matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) de la temática en cuestión.

Palabras Clave: Dosimetría; radiología; radiaciones; efectos estocásticos; efectos determinísticos

the vocabulary but also knowing how to use the language in an appropriate context. Secondly, didactic strategies for the development of communicative skills (which emphasize some activities focused on the four mentioned skills). During the search, several contributions were found in the use of the strategies. It is hoped that this article will allow us to understand holistically, the phenomenon of the didactic strategies that favour the communicative skills and the integral communicative competence in the teaching of English learning process. Therefore, it is necessary that teachers of this language know various teaching strategies that develop these skills in their students, and achieve an acceptable level to achieve communicative competence.

Key words: Didactic strategies; communicative competence; communicative skills

Fecha de Recepción: 14/12/2019
Primera Evaluación: 26/05/2020
Segunda Evaluación: 17/06/2020
Fecha de Aceptación: 29/06/2020

Introducción

Con la evolución tecnológica se han construido una serie de máquinas y aparatos que emiten rayos de luz, que al ser absorbidos por el cuerpo deterioran nuestra salud. Debido a esta razón y tomando en cuenta los índices de enfermedades que se producían, se crea el primer dosímetro para el año 1970. Esta primera herramienta consistió en un aparato pequeño que llevó por nombre transistor de efecto campo, el único inconveniente de este sistema era la falta de sensibilidad para poder determinar la intensidad iónica de algunos objetos. Fue entonces cuando un grupo de científicos financiados por la Unión Europea, bajo el proyecto (NEWRADSENS), decidieron aplicar todos sus conocimientos y empezaron a añadirle al dosímetro mayor sensibilidad, obteniendo un resultado de entre dos a tres veces mayor, gracias a una arquitectura diseñada.

Este experimento no quedó allí, luego los científicos integraron a un experto en tecnología de transistores de efecto campo para crear el dosímetro semiconductor y así mejorar el rendimiento del sistema y la comodidad del dispositivo. El proyecto (NEWRADSENS) durante un año realizó diversos avances para perfeccionar este instrumento, entre los más destacados se encontró la implementación de otro tipo de tecnología, esta vez se utilizó el silicio para detectar las radiaciones. Con cada una de las investigaciones, este grupo de científicos abrió las puertas a académicos para que posteriormente lograrán el perfeccionamiento del aparato, formarse en los aspectos técnicos de fabricación,

comercialización y patente de los dosímetros, estos se han convertido en la actualidad en herramientas de mucha importancia para el estudio de los organismos que han estado vinculados con laboratorios de altas energías, clínicas de radioterapias y hasta para los astronautas que llegan del espacio. Las investigaciones hacia este dispositivo no cesan por lo cual es muy probable que se creen mayores beneficios en el futuro.

A través de esta investigación se analiza el conocimiento que poseen los estudiantes y personal del servicio de Radiología, referente conceptualización e importancia de la dosimetría, planteando la importancia de charlas o talleres dentro de la Carrera de Radiología, siendo alternativas para reforzar la protección radiológica, identificando la mejor opción para el estudiante a la hora de adquirir un dosímetro para sus prácticas hospitalarias, finalmente sugiriendo alternativas para brindar un adecuado seguimiento de las dosis de radiación que recibe el personal ocupacionalmente expuesto POE.

Materiales y métodos

Se realizó un estudio descriptivo transversal para demostrar el nivel de conocimiento que tienen estudiantes y profesionales en Radiología acerca del uso, manejo y adquisición del dosímetro; mediante la aplicación de una encuesta de 15 reactivos a 292 sujetos, estudiantes de tercer a

octavo semestre (206) y licenciados en Radiología (86).

Resultados

En relación a la capacitación previa adquisición del dosímetro, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla N°1. *¿Antes de contratar el servicio de dosimetría, se le brindó una capacitación sobre el uso, importancia y precio de este dispositivo de medición?*

RESPUESTA.	TOTAL	
	Sujetos	%
a) SI	216	74
b) NO	76	26
TOTAL	292	100

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

De los 292 sujetos encuestados, el 74% afirmó que se le brindó una capacitación referente al dosímetro, antes de adquirirlo, mientras que el 26% comentó que no se le brindó la misma. Claramente podemos observar que la mayoría de sujetos obtuvo una capacitación antes de adquirir el dosímetro, aun así, hay un porcentaje considerable que no la recibieron, siendo esta de vital importancia durante todo el periodo de prácticas hospitalarias, así como en el desempeño laboral.

Es de sustancial importancia que se brinde una capacitación sobre el uso y adquisición del dosímetro y se la defina de carácter obligatorio.

Tabla N°2. *Si en la pregunta 1 usted contestó afirmativamente, responda: ¿Quién le brinda esta capacitación? Caso contrario, seleccione quien cree que sería el adecuado para hacerlo.*

RESPUESTA	TOTAL	
	Sujetos	%
a) Representante	241	83
b) Docente	21	9
c) Estudiante	2	1
b) Otros	28	7
TOTAL	292	100

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

De los 292 sujetos, el 83% opinó que el encargado de dar charlas sobre el dosímetro debería ser el representante de la empresa que se contrate, el 9% opinó que el docente, un 7% opinó que "otras personas" deberían de ser las encargadas como respuesta fue: un representante del SCAN (Subsecretaría de Control y Aplicaciones Nucleares) y el 1% opinó que debería ser un estudiante de radiología quien brinde estas charlas.

Entre estudiantes y licenciados de Radiología encuestados hay una gran cifra que concuerdan que el encargado debería ser un representante de la empresa que se contrate, cabe destacar el porcentaje bajo, pero lógico de personas que opinaron que el encargado debería de ser un representante del SCAN (Subsecretaría

de Control y Aplicaciones Nucleares) a pesar de que este no se encontraba entre las opciones.

Tabla N°3. Según su experiencia, ¿cree que la empresa contratada brinda lecturas dosimétricas con valores exactos a lo que usted recibe de radiación en un centro hospitalario?

RESPUESTA.	TOTAL	
	Sujetos	%
a) SI	65	22
b) NO	117	38
c) TALVES	110	40
TOTAL	292	100

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

El 22% confía en las lecturas dosimétricas que le brinda su empresa contratada, el 30% no confía en absoluto en estas lecturas, mientras que un 40% de personas piensan que talvez sean confiables.

Es un cuestionamiento donde se ven las respuestas en valores casi similares, aun así, cabe destacar que casi un 80% de encuestados contestaron no y talvez, asegurando de que no tienen la seguridad de que sus lecturas dosimétricas sean totalmente confiables, en contra a solo un 22% de encuestados que confían plenamente en que se les brinda valores exactos de cuanto reciben de radiación. Esto demuestra que no hay una completa seguridad de los encuestados hacia los

servicios contratados de dosimetría.

Tabla N°4. ¿Sabe usted cómo se lleva a cabo el proceso de lectura dosimétrica?

RESPUESTA.	Total	
	Sujetos	%
a) SI	96	33
b) NO	196	67
TOTAL	292	100

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

El 64% saben cómo se lleva a cabo el proceso de lectura dosimétrica y el 33% de encuestados indican no conocer este proceso.

Más de la mitad de encuestados aseguran saber cómo se realiza este proceso. Talvez el no saber cómo se lleva a cabo el proceso completo y real de lectura dosimétrica lleva a una falta de confianza de las personas en sus reportes dosimétricos individuales. El 33% de personas no conocen como se lleva a cabo este proceso, por eso se recalca la importancia de una charla sobre el dosímetro donde debe de incluirse como se lleva a cabo una lectura dosimétrica cada cierto periodo, esto posiblemente ayude a crear un lazo de confianza empresa-radiólogo y a un mejor manejo dosimétrico.

Tabla N°5. *Según el Instructivo de Prácticas Hospitalarias de la Carrera de Radiología el docente de Practicas Hospitalarias debe de controlar las lecturas dosimétricas de los estudiantes. ¿Esto sucede?*

RESPUESTA.	Total	
	Sujetos	%
a) SIEMPRE	48	23
b) CASI SIEMPRE	38	18
c) A VECES	65	32
b) NUNCA	55	27
TOTAL	206	100

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

El 23% respondió que siempre el docente de prácticas hospitalarias controla sus lecturas dosimétricas, el 18% opino que casi siempre, el 32% que a veces y el 27% que nunca.

En esta pregunta se pueden ver mucha diferencia de respuestas, aun así, el 73% de estudiantes independientemente de contestar “siempre” “casi siempre” o “a veces” afirmo que, si hay una revisión dosimétrica por parte del docente encargado, y un 27% contesto que nunca sucede esto. Es notable que este control existe, pero que no se da con regularidad.

Tabla N°6. *¿En el centro hospitalario donde hace prácticas le supervisan el uso de su dosímetro?*

RESPUESTA.	Total	
	Sujetos	%
a) SIEMPRE	68	23
b) CASI SIEMPRE	75	26
c) A VECES	103	35
b) NUNCA	46	16
TOTAL	292	100

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

El 23% asegura que siempre se le supervisa el uso de su dosímetro, el 26% casi siempre, el 35% contesto a veces y un 16% nunca.

La mayoría de encuestados contestaron que casi siempre o a veces se les revisa su dosímetro, siendo esto una actividad que sucede con poca regularidad. Solo un 23% de encuestados asegura que siempre se le revisa su dosímetro que es lo conveniente que se debe de hacer en todo hospital. Y un 16% de personas contestaron que nunca se les revisa el dosímetro. Es importante ver desde el punto de que esto depende de cada hospital, hay unos donde si cuentan con un seguimiento estricto, y otros donde no le toman mucha importancia, lo que resulta también el desinterés del estudiante o radiólogo por usarlo, y asegurar que sus lecturas dosimétricas sean reales a lo que el recibe de radiación por periodos

Tabla N°7. *Tiene claro el principio de ALARA en el campo radiológico.*

RESPUESTA.	Total	
	Sujetos	%
a) SI	253	87
b) NO	39	13
TOTAL	292	

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

El 87% aseguran conocer el principio ALARA, mientras el 13% dicen no conocerlo.

ALARA se define como: "As Low As Reasonably Achievable" es decir "tan bajo como sea razonablemente posible". Este es uno de los principios básicos para establecer cualquier medida de seguridad radiológica, la mayoría de encuestados aseguran conocerlo, pero aún hay un porcentaje bajo que no conoce este término, y que posiblemente no lo apliquen al trabajar con radiaciones ionizantes. El principio ALARA sería uno de los temas más importantes que se deberían de dar en toda charla que implique radiación, buscando el entendimiento y la aplicación de este principio en las personas.

Tabla N°8. *Conoce usted cual es el límite de dosis que debe acumular en el lapso de 1 año.*

RESPUESTA.	Total	
	Sujetos	%
a) SI	254	87
b) NO	38	13
TOTAL	292	100

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

El 87% asegura conocer cuál es el límite de dosis de radiación por lapso de año que debería recibir y el 13% no lo conocen.

Este cuestionamiento fue planteado ya que es necesario que cada estudiante o licenciado conozca los límites de radiación que debe recibir por año, y si excede esta cantidad las medidas que debería tomar. Para asegurarnos de que el 87% de las personas que contestaron conocer la cantidad que deberían recibir por año planteamos la pregunta 9.

Tabla N°9. *Si su respuesta anterior fue afirmativa conteste la siguiente pregunta. ¿Cuál es el límite de dosis establecido por la SCAN (Subsecretaría de Control y Aplicaciones Nucleares) durante un año en cuerpo entero?*

OPCIONES	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto, Sexto Sem	Septimo, octavo Sem	Licenciados	TOTAL
6msv	50	27	29	27	35	168
12msv	9	0	2	1	0	12

15msv	1	0	1	1	10	13
20msv	1	12	18	21	41	93

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

De los 292 sujetos entre docentes y licenciados en radiología observamos lo siguiente:

La dosis máxima por año varía dependiendo de la persona; sea particular, estudiante o profesional. Según la SCAN (Subsecretaría de Control y Aplicaciones Nucleares) el límite máximo de un licenciado en radiología es 20msv anual, a lo cual 41 contestaron correctamente, 35 que sigue siendo un buen número de licenciados dijeron que eran 6 msv, y 10 contestaron que el límite era 15 msv, dando a notar que aun ya profesionales, no tienen una exactitud máxima de lo que deberían recibir de radiación por año

Según la SCAN (Subsecretaría de Control y Aplicaciones Nucleares) el límite máximo anual de un estudiante es 6 msv a lo cual gran mayoría de estudiantes de tercer semestre acertaron, cursos superiores como sexto, séptimo y octavo tuvieron respuestas divididas entre 20 y 6 msv, dando a notar que al igual que licenciados ya egresados no tienen un conocimiento totalmente claro de la dosis que deberían recibir por año. Esto se podría evitar dando charlas claras y concisas sobre el dosímetro, dosis y la manera adecuado de cómo usarlo.

Tabla N°10. *¿Cree usted que sufrirá consecuencias legales si abusa de los límites de radiación permitidos para un licenciado de radiología?*

RESPUESTA.	Total	
	Sujetos	%
a) SIEMPRE	128	44
c) A VECES	112	38
b) NUNCA	52	18
TOTAL	292	100

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

El 44% indico que siempre hay consecuencias legales si se abusa de los límites de radiación permitidos, un 38% respondió que solo a veces hay consecuencias y el 18% contestaron que nunca se sufrirá consecuencias legales.

La mayoría de encuestados contestaron que siempre o a veces se podría sufrir consecuencias legales si se abusa los límites de radiación, sabiendo que tienen claro esto deberían de tener más cuidado con su uso del dosímetro ya que solo mediante las lecturas dosimétricas se sabría si se ha excedido estos límites.

Sin embargo, un 18% cree que no sufriría consecuencias legales al exceder el límite de radiación establecido, esto da a notar a veces el poco interés que se demuestra en

el uso adecuado del dosímetro, o en la confianza de las lecturas dosimétricas. trabajar con radiaciones ionizantes.

Tabla N°11. *¿Una forma de mejorar la protección radiológica sería implementar talleres adecuados para el personal de salud y hablar sobre las consecuencias que conlleva no actuar correctamente?*

RESPUESTA.	Total	
	Sujetos	%
a) SI	244	83
b) NO	20	7
c) TALVEZ	28	10
TOTAL	292	100

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

El 83% indico que es una muy buena opción implementar talleres para tener una adecuada protección radiológica, el 7% no están de acuerdo con esta alternativa y al otro 10% les parece una posible opción.

La mayoría de encuestados dio una respuesta favorable a esta pregunta considerando que sería buena opción el implementar talleres donde se brinden diferentes charlas respecto a los temas de radiología, considerando esto una forma de mejorar la protección radiológica.

Esto nos demuestra la importancia de este tipo de actividades y el posible apoyo de estudiantes y profesionales hacia los mismos, y la ayuda que sería para poder concientizar a los estudiantes sobre el cuidado correcto que deberían tener al

Tabla N°12. *¿Considera necesario que los estudiantes realicen un contrato dosimétrico con el fin de conocer la cantidad de dosis que reciben por periodos?*

RESPUESTA.	Total	
	Sujetos	%
a) SI	260	89
b) NO	1	0
c) MUY POCO	23	8
b) INNECESARIO	8	3
TOTAL	292	100

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

El 89% está de acuerdo con que se realice un contrato dosimétrico con el fin de saber la cantidad de dosis que se recibe, un 8% no están totalmente de acuerdo y un 3% considera totalmente que innecesario este contrato de dosimetría.

Hay una alta cifra de encuestados que consideran necesario que se realice este contrato dosimétrico, considerándolo la única manera de contabilizar y regular la cantidad de radiación que recibe una persona por periodos, sabiendo estos valores se evita exceder los límites establecidos por la SCAN (Subsecretaría de Control y Aplicaciones Nucleares) o

tomar ciertas medidas preventivas que puedan resultar en afecciones a la salud. Un 10% no cree necesario este contrato en caso de estudiantes ya que lo consideran poco preciso, o no saben realmente la importancia del mismo.

Tabla N°13. *¿Conoce si la empresa que le presta que el servicio dosimétrico cuenta con los permisos pertinentes que establecen las leyes?*

RESPUESTA.	Total	
	Sujetos	%
a) SI	111	38
c) NO SABE	181	62
TOTAL	292	100

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

El 62% no conocen si la empresa que les brinda el servicio dosimétrico cuenta con los permisos necesarios, mientras que un 38% dicen conocer sobre este tema.

De las personas encuestadas más de 180 manifestaron no saber respecto al tema de los permisos que debería contar la empresa, y si esta los posee. Al utilizar radiaciones ionizantes y necesitar controlar la cantidad que recibimos de esta, se requiere contratar una empresa que nos brinde estos servicios, y aún más importantes saber si esta es confiable, y cuenta con todos los permisos que establece las leyes. Es notable el desinterés de los estudiantes por averiguar estos temas, y lograr sentirse confiados en los

servicios que contratan y que a la vez se les brinda. Más de 100 encuestados aseguraron saber sobre este tema, que es lo adecuado que deberían hacer antes de contratar cualquier servicio.

Tabla N°14. *¿Los precios de alquiler de dosímetros son adecuados sabiendo que estos son adquiridos por estudiantes universitarios?*

RESPUESTA.	Total	
	Sujetos	%
a) SI	72	24
b) NO	75	26
c) AJUSTE ECONOMICO	145	50
TOTAL	292	100

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

El 24% opino que el precio de los dosímetros es adecuado, el 26% no están de acuerdo a los precios y el 50% piensan que se podría hacer un ajuste económico sabiendo que estos son adquiridos por estudiantes.

La mitad de encuestados concuerdan en que lo mejor sería llegar a un ajuste económico para la adquisición de dosímetros, considerando que estos son adquiridos por estudiantes universitarios. La otra mitad está dividida entre un 24% que piensa que los precios son adecuados y un 26% que los precios no son tan adecuados. Teniendo un 76% de encuestados entre

“no” y “ajuste económico” que no están totalmente de acuerdo con los precios que pagan los estudiantes para recibir lecturas dosimétricas, de las cuales tampoco demuestran que tienen una confianza plena.

Tabla N°15. *¿Cree usted que la Empresa Pública del Ministerio de Salud podría firmar un convenio con la Carrera de Radiología para la prestación del servicio de dosimetría a sus estudiantes?*

RESPUESTA.	Total	
	Sujetos	%
a) SI	271	93
b) NO	21	7
TOTAL	292	100

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

El 93% considera que es buena idea que el Ministerio de Salud haga un acuerdo con la carrera para la prestación de servicios de dosimetría y un 7% no considera que sería buena idea.

En esta pregunta las respuestas fueron bastantes favorables apoyando la idea de que la Carrera busque un convenio con la Empresa Pública del Ministerio de Salud para que esta sea la encargada de brindar los reportes dosimétricos a los estudiantes, evitando así contrataciones con empresas privadas, o gastos que se consideren significativos a los estudiantes, de la misma manera se cree que las lecturas serían más precisas, interviniendo de esta manera la SCAN (Subsecretaría de Control y Aplicaciones Nucleares) como empresa pública.

Un 7% no estuvo de acuerdo porque creen que sería un proceso muy largo y poco posible a realizarse.

Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos se ha realizado el análisis correspondiente a los cuestionamientos utilizando el método DAFO o FODA con la matriz de la lista de Fortalezas (F), Oportunidades (O), Debilidades (D) y amenazas (A), desarrollándose de la siguiente manera:

Tabla N° 16. *Matriz FODA, Fortalezas (F), Oportunidades (O), Debilidades (D) y amenazas (A)*

Fortalezas (F)	Oportunidades (O)	Debilidades (D)	Amenazas (A)
Gracias a la dosimetría se puede llevar un control dosimétrico para no exceder los límites de radiación.	Al notar la falta de conocimiento de los estudiantes sobre el dosímetro se gestionen capacitaciones respecto a estos temas.	Al no confiar en los servicios de dosimetría muchos radiólogos no utilizan adecuadamente este dispositivo.	Al buscar la ayuda de la empresa pública para contratos de dosimetría, esta no acepte o dificulte el proceso.
El control dosimétrico brinda aviso al exceder los límites de dosis permitidos ayudando a tomar acciones anticipadas “prevención”.	Gestionar con las autoridades para que se suscriban o ajustes económicos en beneficio de los estudiantes.	Hay desinterés y poca concientización sobre el uso e importancia del dosímetro.	Actualmente se pierde la garantía por daño si se desarma el dosímetro.
El dosímetro es un dispositivo que nos ayuda a medir la cantidad de radiación recibida.	El poder gestionar que la empresa pública sea la responsable de las lecturas dosimétricas.	Falta de interés de los estudiantes por gestionar o apoyar proyectos en beneficio referentes a dosimetría.	Al trabajar con radiación y no utilizar dosímetro no se sabría la cantidad exacta de cuanto recibe de ésta.
El apoyo de los docentes a estos proyectos e interés sobre a hacer un seguimiento referente a este tema.		No existe confianza plena en las lecturas dosimétricas que brindan ciertas empresas.	

Elaborado por: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes y licenciados en Radiología.

El dosímetro es un dispositivo fundamental para la prevención de aparición de efectos biológicos nocivos que pueden producirse al exponerse a la radiación ionizante, es por ello que la cuantificación de la dosis efectiva permite brindar una mayor seguridad para el POE (Personal Ocupacionalmente Expuesto) durante sus labores.

Para llegar a un estándar de seguridad del mismo es indispensable la existencia de un servicio de dosimetría confiable, lo cual se logra mediante una organización y minuciosa formación técnica apropiada de los profesionales respecto a esta temática.

Conclusiones

A través de la dosimetría se evalúa la dosis irradiada no solamente para el POE (Personal Ocupacionalmente Expuesto) sino también para los pacientes; el objetivo principal de la protección radiológica es asegurar un nivel adecuado de protección para el ser humano, a

través del monitoreo al personal que se desempeña en el servicio de Radiología expuestos a radiaciones ionizantes, es decir cerciorándose de no superar los límites de dosis y reduciendo las mismas al nivel tan bajo como sea razonablemente posible; una asistencia dosimétrica adecuada permite realizar el desempeño de actividades con seguridad y garantía de calidad cumpliendo un adecuado seguimiento de índices de dosis para el cuerpo humano, evitando la sobre exposición.

Es importante lograr elevados estándares de seguridad al momento de medición de la dosis, para ello es indispensable un servicio de dosimetría adecuado y sobre todo confiable lo cual se cumple a través de una organización adecuada y articulación con entidades aliadas para beneficio de los entes expuestos a radiaciones ionizantes.

Notas

(1) Médico Especialista en Patología y Laboratorio Clínico, Gerencia y Planificación Estratégica de Salud, Consultor en auditoría profesional y del equipo de salud. Candidato Doctorado (PhDc) en Educación Superior, UNR-ARG. Docente de carreras de medicina, laboratorio clínico, radiología y terapia física e Instituto Superior de Postgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Central del Ecuador. marceloinh@gmail.com

(2) Licenciada en Radiología, Docente de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Central del Ecuador, aporista en procesos de acreditación de carreras que conforman la FCM; egresada Maestría en Educación TEC de Monterrey y Candidata a Doctorado en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Rosario. sppazmino@uce.edu.ec

Referencias bibliográficas

UBEDA, C., LEYTON, F., GALAZ, S., OYARZÚN, C., INZULZA, A. (2007). Garantía de calidad

y protección radiológica en las exposiciones médicas en Europa. Chile: RevChi.
CARE DOSIMETRY S.A.S. (2013). Dosimetría personal TLD. USA:.
JOHNS, H. y CUNNINGHAM, R. (2004). The Physics of Radiology. Estados Unidos: Charles
C. Thomas Publisher.

El uso del video como recurso didáctico en el aula de matemática

The use of video as a teaching resource in the mathematics classroom

María Eugenia Pedrosa¹, Mercedes Astiz², Carolina Vivera³

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio de carácter cuantitativo y cualitativo sobre la utilización de videos en el aula de matemática, realizado con un grupo de estudiantes de 5^o año de educación secundaria superior de una escuela privada de la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Cada participante pudo acceder libremente a grabaciones de las clases de su docente de matemática, como recurso complementario para afianzar el aprendizaje dentro y fuera del establecimiento. Para conocer sus hábitos en cuanto el uso de videos para el aprendizaje y estudiar el impacto que tuvo la nueva experiencia, se elaboró un cuestionario, que contó además con dos preguntas abiertas para que cada estudiante pudiera opinar libremente. Los resultados muestran que quienes participaron encuentran en el recurso una herramienta válida y positiva para el aprendizaje o refuerzo del mismo, pero

Summary

This paper presents the results of a quantitative and qualitative study on the use of videos in the mathematics classroom, carried out with a group of 5th grade students of upper secondary education at a private school in the city of Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Students were able to freely access video recordings of the lessons imparted by their mathematics teacher, as a supplementary resource to reinforce learning inside and outside the school. In order to learn about their habits regarding the use of learning videos and study the impact of the new experience, a questionnaire was prepared, which also included two open-ended questions so that students could freely express their ideas. The results indicate students find the resource to be a valid and positive tool for learning or reinforcing learning, but highlight the importance of the teacher who plays an

destacan la importancia del docente que cumple un rol irremplazable en el desarrollo de las clases.

irreplaceable role in the development of the classes.

Palabras claves: enseñanza de las matemáticas; aprendizaje; tecnologías; video educativo; encuesta.

Key Words: teaching of mathematics; learning; technologies; educational video; survey.

Fecha de Recepción: 07/06/2020
Primera Evaluación: 09/07/2020
Segunda Evaluación: 28/07/2020
Fecha de Aceptación: 17/08/2020

Introducción

Indiscutiblemente, el proceso de aprendizaje de la matemática es un reto en cada uno de los niveles educativos, tanto para el estudiantado como para docentes. Sin duda, para las personas que investigan en educación matemática, el uso de recursos tecnológicos en el proceso de aprendizaje representa una fuente inagotable de estudio.

Una investigación previa realizada sobre las creencias de docentes de Matemática de la educación secundaria superior en la ciudad de Mar del Plata puso de manifiesto que un alto porcentaje encuentra dificultades en el momento de lograr mantener la atención del alumnado, y coinciden en que la participación en las clases es escasa, mostrando en general una gran apatía y falta de interés por el estudio; una apatía y desinterés que posiblemente tienen muchas fuentes que los generan (Pedrosa, Astiz, Vilanova y Montero, 2015).

Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información han modificado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto lleva al docente a buscar nuevas técnicas, métodos y recursos de enseñanza. Las TIC comprenden a un gran número de recursos, muchas veces desconocidos o poco valorados.

El uso del vídeo como herramienta didáctica de apoyo para quien ejerce la docencia dentro del aula, permite la inclusión de las TIC en el proceso educativo. Además fomenta que cada alumno cuente con una opción más para el aprendizaje de un concepto, y de manera

específica el vídeo como reforzador del conocimiento.

Esta experiencia consistió en la grabación de clases de repaso de la docente responsable de 5° año abordando el concepto de función cuadrática y sus distintas formas de expresión.

Antecedentes

La adquisición de ciertas habilidades matemáticas básicas y la comprensión de determinados conceptos son imprescindibles para un funcionamiento efectivo en la sociedad actual. La matemática es necesaria en todos los ámbitos de la vida, sin embargo, en nuestro país existe un alto índice de fracaso escolar en dicha disciplina, tal como señalan diversas evaluaciones tanto a nivel nacional como internacional (OCDE, 2014). El rendimiento inadecuado, el rechazo y/o la apatía hacia la matemática es preocupación de docentes y alumnos.

En los últimos años el sector educativo ha sufrido una serie de cambios debido a la revolución tecnológica de las telecomunicaciones y de la informática, y de los modelos educativos que consideran los ambientes de aprendizajes mediados por las TIC. En consecuencia, las sociedades del conocimiento y de la información han planteado nuevos retos a los IES (Institutos de Educación Superior), el desarrollo de competencias matemáticas y la inclusión de medios tecnológicos, que por un lado facilite

la formación integral del alumno y que lo capacite para enfrentar una sociedad donde predomina la información y, por otro lado, el desarrollo de competencias necesarias de acuerdo a los currículos de matemática (López, Díaz y Herrera, 2010).

Para Santandreu (2004) el empleo de los recursos tecnológicos como mediadores es esencial en el proceso de aprendizaje de las matemáticas, aunque recomienda tener cuidado al usarlos, ya que su objetivo no es reemplazar el papel docente y mucho menos el del estudiantado.

En la actualidad uno de los recursos tecnológicos más utilizados en los centros educativos son los medios audiovisuales bajo el formato de video, estos desempeñan un papel de auxiliares didácticos en el área de ciencias, de manera que puede emplearse como punto de partida para generar motivación en el alumnado, para añadir o complementar información de un curso de matemáticas, español, entre otras (Aguaded Gómez y Pérez Rodríguez, 1993).

El vídeo tiene características especiales que lo hacen único, la combinación de la imagen en movimiento con el sonido, hacen atractiva su presentación. Es importante diferenciar el concepto de vídeo didáctico y la utilización del vídeo didáctico, de acuerdo a Cabero (1989), citado por, Cabero (2007:30), "por vídeo didáctico vamos a entender aquel que ha sido diseñado y producido para transmitir unos contenidos, habilidades o actividades y que, en función de sus sistemas simbólicos, forma de estructurarlos y utilización, propicie el aprendizaje en el alumnado; por

el contrario, con su utilización didáctica nos referimos a una visión más amplia de las diversas formas de utilización que puede desempeñarse en la enseñanza". Por lo cual el profesorado, de acuerdo a sus necesidades y competencias digitales, deberá decidir si elabora sus propios vídeos didácticos o simplemente utiliza vídeo didáctico. Bravo (2000:3) señala que "la introducción del vídeo en el aula puede producir modificaciones sustanciales en el escenario donde tiene lugar la docencia".

El uso del vídeo no debe verse como una forma de entretener al estudiantado, sino que debe tener un objetivo didáctico previamente formulado. Y en este punto tiene mucho que ver las estrategias y técnicas utilizadas por el profesorado ya que a través de ello se deriva gran parte del aprendizaje.

Marco Teórico

Las Nuevas Tecnologías y su incorporación al ámbito educativo promueven la creación de nuevos entornos didácticos que afectan de manera directa tanto a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje como al escenario donde se lleva a cabo el mismo. Este nuevo entorno requiere un nuevo tipo de alumnado preparado para el autoaprendizaje, lo cual abre un desafío a nuestro sistema educativo.

Es por ello que las Nuevas Tecnologías aportan un nuevo reto al sistema educativo que consiste en pasar de un modelo tradicional a un modelo educativo centrado en el aprendizaje.

Sin duda, son muchas las ventajas que ofrece un modelo educativo centrado en el aprendizaje, una de ellas es que los docentes deben planear de manera diferente las experiencias de aprendizaje, por lo menos diferente a como lo hacían tradicionalmente (Salazar, 2006). Esto da lugar a que el profesorado pueda utilizar herramientas cognitivas con el uso de las TIC que sean contempladas como actividades en la planificación de los cursos.

La incorporación de la tecnología de la información y comunicación a la educación es base esencial para las próximas generaciones para el óptimo desarrollo de sus competencias tecnológicas que les permitirán hacer frente a un mundo globalizado. El reto que se genera ante tal escenario es saber cómo educar a éstas generaciones, las "net-generation", como las menciona Brunner (2000), tomando la denominación de Don Tapscott. Y es un reto porque las generaciones de hoy se desenvuelven en un mundo donde la información se presenta de una manera totalmente dinámica.

Ante la incorporación de la tecnología al proceso de enseñanza- aprendizaje es importante resaltar que quien ejerce la docencia lleva la dirección del grupo, una computadora no podría hacerlo, pero si puede ser utilizada como un elemento mediador para la explicación de un concepto. Al hablar de medio es necesarios definirlos. La gente dedicada a los medios de comunicación define medio (del latín medius), lo que está entre dos cosas, en el centro de algo o entre dos extremos, se hace referencia al instrumento o forma de contenido por el cual se

realiza el proceso comunicacional o de comunicación. Es decir, es cualquier cosa que difunde un mensaje entre un emisor o un receptor. Los instrumentos pueden ser los equipos e instalaciones y los materiales o documentos. Castaño y Romero (2007) mencionan que los medios a emplear no se deben percibir simplemente como elementos técnicos, por el contrario son elementos didácticos y de comunicación. Siguiendo a este grupo de autores, el aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino fundamentalmente sobre la base de las estrategias y técnicas didácticas que apliquemos sobre él.

Metodología

La experiencia tuvo como objetivos implementar la utilización de videos de clase en tiempo real, como recurso para el refuerzo del aprendizaje de temas de matemática y determinar su impacto a través del análisis del grado de utilización por parte del alumnado, su opinión y los resultados obtenidos en las evaluaciones.

La misma se desarrolló con estudiantes de 5º año de la Secundaria Superior, con orientación en Economía y Gestión, de un colegio privado de la ciudad de Mar del Plata.

Este curso tenía como responsable a una profesora en matemática egresada de la Universidad Nacional de Matemática. La misma contó con el consentimiento de las autoridades de la escuela, quienes no solo apoyaron la idea sino que se mostraron altamente

interesados en los resultados de la misma y solicitaron que fueran subidos a la Plataforma educativa Acadeu perteneciente a la institución, implementada hace relativamente poco tiempo.

Para su realización se acordó con el grupo de estudiantes sobre el trabajo que se llevaría a cabo. El interés fue inmediato y genuino, ya que rápidamente se organizaron y llegaron a acuerdos como guardar silencio, intervenir sin superponer voces, minimizar los ruidos ambientes para lograr el mejor sonido, ya que el video sería grabado sin ninguna otra tecnología que un celular. Por estos motivos, advirtieron que el producto resultante no tendría una buena imagen ni sonido. También sugirieron obtenerlos a través de WhatsApp, más allá de la plataforma, porque así los tendrían a disposición permanentemente. Además, un pequeño grupo se ocupó, terminada la experiencia, de compactarlos, particionarlos y distribuirlos a todo el curso.

Se realizaron en esta experiencia tres filmaciones sobre el tema "Función cuadrática".

— *1° clase*: Análisis completo y gráfica de una función cuadrática dada en su forma polinómica.

— *2° clase*: Pasaje de la forma canónica a la polinómica y viceversa.

— *3° clase*: Obtención de la expresión de una función cuadrática dada cierta información.

No se filmaron aquellas clases donde se ponía en juego la resolución de problemas y la interpretación de los resultados.

La encuesta

Se confeccionó una encuesta para conocer la opinión de los estudiantes sobre la utilización de videos como recurso para el aprendizaje en su actividad escolar.

La encuesta se dividió en tres partes. La primera se refiere a experiencias previas en el uso de videos en las distintas asignaturas, la segunda sobre la experiencia realizada en las clases de matemática con los tres videos y una tercera parte en el que el estudiantado describe las ventajas y desventajas de la experiencia realizada. (Ver la encuesta en el anexo)

Participantes

La muestra seleccionada se compuso de un grupo de 32 estudiantes de 5° año de la educación secundaria superior con orientación en Economía y Gestión de una escuela privada de la ciudad de Mar del Plata. El criterio de selección fue no probabilístico o dirigido y se trabajó con la totalidad de estudiantes que cursan la asignatura. De la muestra, 9 son varones (28%) y 23 son mujeres (72%). Cabe destacar que es un curso con buen desempeño en matemática, pues el 69% del estudiantado tienen notas mayores a 7.

Análisis y discusión de los resultados

Primera Parte:

Sobre la experiencia previa con la utilización de videos para distintas

asignaturas

En primer lugar se consultó al grupo participante sobre su experiencia previa en la utilización de videos de internet, como herramienta de estudio en alguna materia que no sea matemática. Los resultados se reflejan en la Figura 1.

De los datos surge que el 81,25% contestaron que en algunas oportunidades han recurrido a internet para estudiar alguna asignatura que no sea matemática, mientras que el 18,75% asegura no haber usado videos.

Si comparamos la utilización de videos con el desempeño del estudiantado en matemática observamos que no hay diferencias significativas entre los distintos niveles de desempeño (Ver Tabla 1).

Lo que podemos observar es que casi una tercera parte del grupo de más alto desempeño manifiestan no haber tenido nunca la necesidad o el interés de haber recurrido a la consulta de videos en internet.

Las materias consultadas con mayor frecuencia son Historia, Literatura y Química, mientras que con menor frecuencia Física y Biología.

Los objetivos por el cual el alumnado ha investigado en internet sobre alguna materia se muestran en la Tabla 2.

Figura 1

Distribución porcentual del uso de videos previos a la experiencia

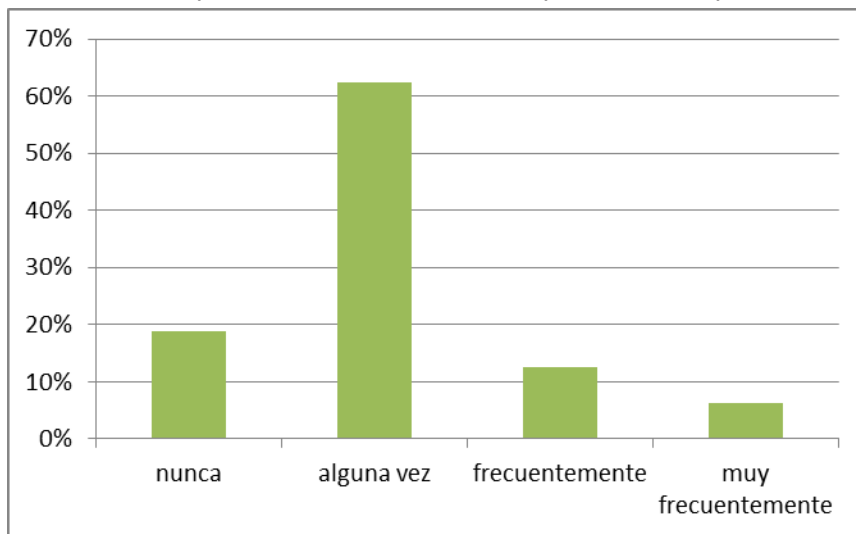


Tabla 1

Consulta de videos en internet discriminados por el desempeño en matemática

Número de estudiantes	Desempeño en matemática		Consultas videos en internet previas a la experiencia	
32	bajo o regular	10 estudiantes	nunca	0%
			alguna vez	70%
			frecuentemente	30%
	bueno y muy bueno	22 estudiantes	muy frecuentemente	0%
			nunca	27,27%
			alguna vez	59,09%
frecuentemente	4,54%			
muy frecuentemente	9,09%			

Tabla 2

Principales objetivos en la utilización de videos

Consultar alguna duda sobre el tema desarrollado	71.19%
Reforzar un concepto no comprendido en clase	75.00%
Ampliar el tema	53.13%
Como apoyo para elaborar la actividad solicitada por el profesorado	62.50%
Por indicación del profesorado	59.38%
Porque estaba ausente el día que explicaron el tema	46.88%
Simplemente por curiosidad	31.13%

Se observa que, en mayor porcentaje, los participantes recurren a videos de internet para consultar o reforzar algún tema dado en clase, así como también, de apoyo para elaborar una actividad solicitada.

Las veces que consultaron videos con fines de aprendizaje, un 80% manifiesta que frecuentemente ha logrado el objetivo buscado, pero la mayoría de las veces recurriendo a más de un video.

Para estudiar la valoración que el alumnado tiene sobre su experiencia en

el uso de videos para el aprendizaje de alguna materia, se construyó una escala de 8 ítems con una valoración que va del 1 (aceptación más baja) al 5 (aceptación más alta).

El análisis de la predisposición del estudiantado hacia el uso de videos consistió en cálculo de la media, desviación típica y mediana; valores que arrojaron una actitud marcadamente positiva hacia el uso de videos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Priorizan las clases tradicionales (presencia docente) a los videos y, a la hora de buscar información, les resulta mejor acceder a

un video que recurrir a los libros.

El enunciado con más dispersión es "Me permitió prestar más atención que en clase", las respuestas están polarizadas en

los extremos, están muy de acuerdo o en muy desacuerdo las dos terceras partes del grupo de estudiantes. (Ver Tabla 3)

Tabla 3

Medidas de posición y dispersión en la valoración de la utilización de videos

Ítems	Frecuencias					Media	Dv. Std	Mediana
	1	2	3	4	5			
La forma en que se explicaba el tema era clara y precisa	0	0	7	12	7	4,000	0,764	4
Me ayudó a comprender los conceptos	0	2	3	14	7	4,000	0,841	4
Me resultó útil para realizar la tarea	4	0	5	8	9	3,692	1,291	4
Me pareció que el tema estaba mejor tratado que en clase	3	2	7	6	8	3,538	1,254	4
Tenía demasiada información que no me interesaba	4	8	7	5	1	2,615	1,118	2,5
Me permitió prestar más atención que en clase	9	1	3	4	8	3,000	1,706	3
Prefiero las clases con presencia docente antes de recurrir a un video	1	1	7	3	14	4,077	1,172	5
Prefiero consultar libros antes de recurrir a un video	12	1	5	5	3	2,462	1,528	2,5

Experiencia previa en la utilización de videos de matemática

Hasta aquí se ha estudiado las opiniones del alumnado en cuanto a la utilización de videos para el aprendizaje de temas de alguna materia que *no* sea matemática. A continuación se analiza su opinión en cuanto a las experiencias previas de utilización de videos de matemática para reforzar o aprender un concepto.

Según los datos obtenidos, de 26 estudiantes que accedieron a videos como herramienta de aprendizaje, sólo 8 han recurrido a videos de matemática; 7 manifestaron hacerlo alguna vez y, solo uno, lo hizo muy frecuentemente.

La Tabla 4 muestra el porcentaje de utilización de videos sobre contenidos de matemática según el objetivo.

Tabla 4
Principales objetivos en la utilización de videos de matemática.

Consultar alguna duda sobre el tema desarrollado	87,5%
Reforzar un concepto no comprendido en clase	87,5%
Ampliar el tema	12,5%
Como apoyo para elaborar la actividad solicitada por la profesora	37,5%
Por indicación de la profesora	12,5%
Porque estaba ausente el día que explicaron el tema	50,0%
Simplemente por curiosidad	12,5%

El estudiantado expresó con mayor frecuencia que recurrieron a videos de internet para consultar o reforzar algún tema dado en clase o porque estaba ausente el día que se explicó el tema.

Se observa además que los objetivos que motivan al grupo de estudiantes a investigar en internet videos para estudiar algún tema de matemática no difieren con la búsqueda de videos para estudiar algún tema de otra asignatura.

Segunda Parte:

Sobre la nueva experiencia con la utilización de los tres videos de la clase de matemática.

De los 32 alumnos, 27 manifiestan haber utilizado alguno de los tres videos filmados en clase, y de ellos el 62,5% manifestaron que fue un recurso útil o muy útil. También se observa que la mayor parte de ellos utilizó los videos como recurso de aprendizaje en sus hogares.

La encuesta incluye una escala de 8 ítems con una valoración que va del 1 (aceptación más baja) al 5

(aceptación más alta) que permitió estudiar la valoración del grupo sobre la experiencia en el uso de los videos grabados en clase. Los resultados se muestran en la Tabla 5.

Se puede observar que, en general, los ítems miden dos dimensiones, por un lado, el grado de utilidad y por otro la motivación y agrado. En cuanto a la primera se observa una actitud positiva con importante dispersión en cuestiones como la posibilidad que ofrece esta herramienta a la hora de poder reforzar conceptos y en cuanto a la percepción de la utilidad del recurso. Los resultados son contundentes (más del 90%) cuando expresan lo positivo de contar con videos para todos los temas.

En cuanto al agrado y motivación, la valoración de los ítems muestra que la mitad de los participantes tienen una posición indiferente a la hora de elegir entre videos o apuntes y libros. Por otro lado, la otra mitad expresa preferir los recursos tradicionales, resultado que se opone a lo manifestado en su mayoría con respecto a lo bueno de contar con ellos para todos los temas.

Tabla 5
Medidas de posición y dispersión en la valoración del uso de videos de matemática grabados por la docente.

	Frecuencia						Media	Dv. Std.	Mediana
	1	2	3	4	5	n/c			
Me sirvió para reforzar los conceptos	1	4	5	11	5	6	3,577	1,102	4
Es un recurso útil y didáctico	0	2	7	9	8	6	3,885	0,952	4
Me permitió terminar de entender el tema	2	7	7	6	4	6	3,115	1,211	3
Sería útil tener los videos de todos los temas	1	0	1	5	19	6	4,577	0,902	5
Prefiero estudiar de los apuntes o el libro	3	0	10	4	9	6	3,615	1,299	3,5
Me permitió prestar más atención que en clase	5	3	9	4	4	7	2,960	1,338	3
Me entusiasmó estudiar con el video	5	6	6	6	3	6	2,846	1,317	3

Las respuestas en cuanto la posibilidad de prestar más atención que en clase o manifestar entusiasmo con la nueva herramienta muestra mucha dispersión, es decir que hay poco acuerdo en las opiniones.

Si comparamos las respuestas entre el estudiantado con experiencia previa y sin experiencia, se observa una mejor predisposición de quienes ya han utilizado alguna vez los videos como recurso didáctico.

Tercera parte:

Opiniones del estudiantado sobre la experiencia

Las dos últimas preguntas de la encuesta fueron de tipo abierto para dar la posibilidad de contestar empleando sus propias palabras y, de ésta manera, recabar opiniones y profundizar en ciertos aspectos informativos que ayuden a entender mejor las experiencias del grupo.

Las preguntas indagan con respecto

a las ventajas y desventajas de la experiencia y la información obtenida pudo ser codificada y generalizada en los siguientes enunciados:

Ventajas

- a) Disponer de la explicación de la docente para revisarla tantas veces como se quiera.
- b) Poder verlo cuántas veces se quiera y en cualquier momento para resolver alguna duda.
- c) Contar con la explicación en caso de ausencia a la clase.
- d) Repasar conceptos que por diversos motivos no se comprendieron durante la clase.
- e) Evitar tomar clases "extras" para aprender lo que no comprendió en la clase.

Desventajas

- a) Mantiene la misma forma de

aprendizaje de la profesora, cuando tal vez se necesite una diferente.

- b) Si se presta atención en clase, es lo mismo.
- c) No permite consultar a la profesora.
- d) Ninguna.
- e) Tiempo que se pierde en instalar el equipo. No se ve bien, no se escucha y va muy rápido la explicación. Video muy pesado para descargar.
- f) No se presta atención en clase pues se cuenta con la explicación en el video.
- g) Se pierde más tiempo para estudiar.

Es conveniente tener en cuenta que las respuestas del grupo en general están condicionadas por quienes consideraron la experiencia entre útil y muy útil, pues se observa poca participación del alumnado que consideraron la experiencia entre nada y poco útil.

Tabla 6

Ventajas y desventajas de la experiencia

Ventajas	Frecuencia	Frec. %	Desventajas	Frecuencia	Frec. %
	4	11,43		1	2,86
	16	45,71		2	5,71
	5	14,29		11	31,43
	6	17,14		5	14,29
	4	11,43		7	20,00
				4	11,43
				1	2,86

Observando la Tabla 6, casi el 46% del estudiantado señalan como ventaja la posibilidad de repetir la explicación las veces que sean necesarias, el 17,14% repasar conceptos no escuchados en

clase y el 14,29% de utilidad en caso de ausencia, mientras que, el 31,43% expresa como desventaja que no existe la posibilidad de consultar a la profesora, siguiéndole en importancia el 20%, las

dificultades tecnológicas como lentitud en la carga, problemas en instalación, etc. El 14,29% estudiantes expresan no encontrar desventajas.

Resultado de la evaluación

Se tomaron dos evaluaciones. La primera tuvo por objetivo evaluar los conceptos involucrados en los videos, mientras que en la segunda se evaluó la resolución de problemas. En la Tabla 7 se observan los resultados de dichas evaluaciones de un total de 32 participantes.

se buscó, entre otras cosas, que el estudiantado desarrolle la autonomía y el dominio del conocimiento.

La encuesta realizada pone en evidencia que la mayoría del grupo se sintió atraído por la utilización de videos en las clases de matemática, esto da la pauta que su incorporación como auxiliar o complemento didáctico puede fortalecer y afianzar habilidades matemáticas.

El video como auxiliar didáctico logró estimular y reforzar el aprendizaje en tema abordado, ya que el 62,5%

Tabla 7
Resultado de las evaluaciones

Evaluación	Calificaciones					
	entre 7 y 10		entre 4 y 6		menor a 4	
Primera	25	78%	6	19%	1	3%
Segunda	18	56%	11	34%	3	10%

Observando los resultados podemos deducir que en la primera evaluación, diseñada con actividades que involucraron los conceptos grabados en los videos, el grupo tuvo un muy buen rendimiento; mientras que en la segunda, donde se requería la interpretación y resolución de problemas de aplicación, el rendimiento fue bajo. La dificultad estuvo en la interpretación de las soluciones de un problema, aplicaban bien el procedimiento pero respondían sin atender al enunciado del problema.

Conclusiones

En la planificación didáctica de esta experiencia de aprendizaje de matemática

del estudiantado encuestado mostró su acuerdo en que fue un recurso entre útil y muy útil y el 90% expresó que sería útil tener los videos de todos los temas.

La tercera parte del curso manifestó como desventaja la imposibilidad de interactuar con la profesora, situación que se vio reflejada en las evaluaciones que mostraron, en la primera, un buen dominio de los conceptos pero, en la segunda, dificultades en la interpretación de los problemas.

Este resultado pone de manifiesto que las nuevas tecnologías en la educación se conciben como herramientas para dar solución a determinadas preguntas, pero esta solución en muchas ocasiones

está exenta de interpretación. Y ahí la figura de quien lleva adelante la clase resulta necesaria e insustituible, pues es quien en el aula se encarga de dar una lectura y una interpretación a tales respuestas.

Sin duda el uso del video representa un recurso didáctico que puede ser utilizado con la intención de romper con los paradigmas de la clase tradicional de matemática, propiciando nuevos roles docentes, convirtiéndose en un facilitador del aprendizaje pero nunca excluyéndolo.

El uso del video en las clases de matemáticas puede representar una estrategia novedosa, motivadora y atractiva para el alumnado, pero es necesario hacer hincapié en que el uso del video en el aula debe realizarse de manera cuidadosa, ya que deben impactar directamente en los objetivos planteados para que no sean considerados por el alumnado como una pérdida de tiempo o como actividades de relleno al curso de matemáticas.

Notas

(1) Profesora en Matemática (UNMDP). Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación parcial del Dto. de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP. Integrante del grupo de investigación "Investigación Educativa". E-mail: mpedrosa@mdp.edu.ar

(2) Mg. en Informática Educativa (UNED). Profesora en Matemática (UNMDP). Profesora Adjunta con dedicación exclusiva del Dto. de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP. Directora del grupo de investigación "Investigación Educativa". E-mail: mastiz@mdp.edu.ar

(3) Profesora en Matemática (UNMDP). Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación parcial del Dto. de Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP. Integrante del grupo de investigación "Investigación Educativa". E-mail: cvivera@mdp.edu.ar

Referencias bibliográficas

BRAVO, J. (2000). *El vídeo educativo*. Recuperado de <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/Videdu.pdf>

BRUNNER, J. J. (2000). *Educación: Escenarios de Futuro: Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información (PREAL documento-16)*. Recuperado del sitio de Internet de Universidad del Desarrollo, Facultad de Educación:

https://educacion.udd.cl/files/2017/03/MS_Brunner_Educacion_escenarios_de_futuroNuevas_tecnologias_y_la_soc_info-1.pdf

CABERO, J. (Ed.). (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid, España: McGrawHill.

CABERO, J., CASTAÑO, C. Y ROMERO, R. (2007). Las TIC en los procesos de formación: Nuevos medios-nuevos escenarios para la formación. En J. Cabero y R. Romero (Coord.). *Diseño de TICs para la formación*. pp. 13-28. Barcelona, España: Editorial UOC.

LÓPEZ, M; HERRERA, S. Y DÍAZ, J. (2010). Las Tecnologías de la Información y la computación en el Desarrollo de competencias Matemáticas. En Instituto Internacional de Informática y

Sistemática. Séptimo Simposium Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática: SIECI 2010. Orlando, EE.UU. Recuperado de http://www.iiis.org/cds2010/cd2010csc/sieci_2010/PapersPdf/XA763JO.pdf

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT [OECD]. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. [Resultados 2012: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Desempeño de los alumnos en Matemáticas, Lectura y Ciencia]. París, Francia: OEDC Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>

PEDROSA, M., ASTIZ, M., VILANOVA, S. Y MONTERO, Y. (2015). Evaluación de las creencias de los profesores de Educación Secundaria Superior sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática: La incidencia en sus prácticas docentes. *REVALUE. Revista de evaluación educativa*, 3 (2), 1-19.

AGUADED GÓMEZ, M. Y PÉREZ RODRIGUEZ (1993). Prensa y medios de comunicación en Bachillerato. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 1(1), 45-56. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar1.pdf>

SANTANDREU, M. M. (2004). Recursos TIC en la enseñanza y aprendizaje del área de matemáticas. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 200(1), 65-70. Recuperado de <http://www.centrocp.com/comunicacionypedagogia/comunicacion-y-pedagogia-200.pdf>

SALAZAR, D. A. (2006). *El modelo educativo de la Universidad Autónoma del Carmen: Una experiencia de aprendizaje institucional*. Unacar. México.

Apéndice

ENCUESTA

1. Sexo

Mujer

Hombre

2. Tus calificaciones en Matemática suelen variar entre:

7 y 10

4 y 6

menos de 4

3. Antes de esta experiencia, ¿utilizaste videos de internet para ayudarte a comprender un tema de alguna materia que no sea matemática?

Muy
frecuentemente

Frecuentemente

Algunas
veces

Nunca

En caso que tu respuesta sea Nunca salta a la pregunta 8

4. En caso de haber recurrido a un video, indica la o las materias:

.....

Lo utilizaste para: (puedes marcar más de una opción)

Consultar alguna duda sobre el tema desarrollado

Reforzar un concepto no comprendido en clase

Ampliar el tema

Como apoyo para elaborar la actividad solicitada por el profesorado

Por indicación del profesorado

Porque estaba ausente el día que explicaron el tema

Simplemente por curiosidad

5. Las veces que consultaste videos con fines de aprendizaje lograste tu objetivo.

Muy
frecuentemente

Frecuentemente

Algunas
veces

Nunca

6. Para aprender un tema necesitaste recurrir a más de un video

Muy frecuentemente Frecuentemente Algunas veces Nunca

7. Valora del 1 (aceptación más baja) al 5 (aceptación más alta) los siguientes enunciados según tu experiencia previa en la utilización de videos en tu aprendizaje (marca con un círculo tu respuesta):

La forma en que se explicaba el tema era clara y precisa	1	2	3	4	5
Me ayudó a comprender los conceptos	1	2	3	4	5
Me resultó útil para realizar la tarea	1	2	3	4	5
Me pareció que el tema estaba mejor tratado que en clase	1	2	3	4	5
Tenía demasiada información que no me interesaba	1	2	3	4	5
Me permitió prestar más atención que en clase	1	2	3	4	5
Prefiero las clases del profesor antes de recurrir a un video	1	2	3	4	5
Prefiero consultar libros antes de recurrir a un video	1	2	3	4	5

8. Antes de esta experiencia, ¿utilizaste videos de internet para ayudarte a comprender algún tema de matemática?

Muy frecuentemente Frecuentemente Algunas veces Nunca

En caso que tu respuesta sea Nunca salta a la pregunta 10

9. Lo utilizaste para (puedes marcar más de una opción):

- Consultar alguna duda sobre el tema desarrollado
- Reforzar un concepto no comprendido en clase
- Ampliar el tema
- Como apoyo para elaborar la actividad solicitada por el profesorado
- Por indicación del profesorado
- Porque estaba ausente el día que explicaron el tema

Simplemente por curiosidad

10. El video con explicaciones de tu profesora de matemática fueron para el aprendizaje del tema tratado

Muy útil Útil Poco útil Nada útil

11. Utilizaste los videos

En el salón de clases En tu casa Otro lugar

12. Valora del 1 (aceptación más baja) al 5 (aceptación más alta) los siguientes enunciados según esta experiencia en la utilización del video con explicaciones de tu profesora de matemática (marca con un círculo tu respuesta):

Me sirvió para reforzar los conceptos	1	2	3	4	5
Es un recurso útil y didáctico	1	2	3	4	5
Me permitió terminar de entender el tema	1	2	3	4	5
Sería útil tener los videos de todos los temas	1	2	3	4	5
Prefiero estudiar de los apuntes o el libro	1	2	3	4	5
Me permitió prestar más atención que en clase	1	2	3	4	5
Me entusiasmó estudiar con el video	1	2	3	4	5

13. Describe en pocas palabras, las ventajas que a tu criterio tiene estudiar con el apoyo o complemento de un video.

.....

14. Describe en pocas palabras, las desventajas que a tu criterio tiene estudiar con el apoyo o complemento de un video.

.....

La escritura creativa como espacio que restituye a la ausencia Creative writing as a space that restores absence

Juan Carlos Bisdorff¹

Resumen

El presente trabajo narra mi propia experiencia como coordinador de un proyecto de escritura vinculado a la temática del terror. Esta iniciativa fue desarrollada en el Instituto San Miguel, en la ciudad de San Miguel de Tucumán, durante el cursado de la materia “Didáctica específica y Residencia docente en Lengua y Literatura”, en el año 2018, siguiendo los lineamientos de los núcleos de aprendizaje prioritarios del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y los diseños curriculares de la provincia de Tucumán.

La metodología de taller de escritura se complementó con una serie de actividades previas para impulsar a los y las estudiantes del segundo año del nivel secundario a asumir un papel importante como hacedores de un género que testimonee la autoría de sus propias palabras y pensamientos.

Los resultados de esta propuesta educativa transformadora nos dan la posibilidad de repensar nuestras propias prácticas de enseñanza para encauzarla hacia un

Summary

This present paper narrates my own experience as coordinator of a writing project linked to the theme of terror. This initiative was developed at the San Miguel Institute, in the city of San Miguel de Tucumán, during the course of the subject “Specific Didactics and Teaching Residence in Language and Literature”, in 2018, following the guidelines of the cores of the basic cycle’s priority learnings of the Ministry of Education of the Argentine Nation and the curricular designs of the province of Tucumán.

The writing workshop methodology was complemented by a series of previous activities to encourage second-year students of secondary school to assume an important role as doers of a genre that bears witness to the authorship of their own words and thoughts. The results of this transformative educational proposal give us the possibility of rethinking our own teaching practices to route it towards a collective project that appeals the interests of the class group in the

proyecto colectivo que apele los intereses del grupo-clase en el aula. classroom.

Palabras Claves: taller de escritura; autoría; práctica artesanal; creatividad. **Key Words:** writing workshop; authorship; artisanal practice; creativity.

Fecha de Recepción: 30/04/2020
Primera Evaluación: 26/06/2020
Segunda Evaluación: 19/07/2020
Fecha de Aceptación: 27/07/2020

Introducción

Los diseños curriculares de la pcia. de Tucumán incentivan el desenvolvimiento de la metodología de taller. Esta iniciativa, en tanto propuesta del proyecto curricular institucional, implica una manera particular de reorganizar el tiempo y el espacio para posibilitar instancias de aprendizaje significativo, focalizadas en las prácticas sociales del lenguaje (lectura, escritura y oralidad).

Desde el área Lengua y Literatura, los núcleos de aprendizajes prioritarios del ciclo básico, en relación a la lectura y la producción escrita, incitan a la apertura del taller de lectura y escritura en el aula. A través de la intervención del docente, desdoblado en el rol de coordinador, los y las estudiantes deberán participar asiduamente desplegando sus saberes en esta práctica que reviste un carácter estético, artístico y cultural. A partir de este espacio, se puso en marcha el proyecto de escritura que se incluye dentro del *curriculum* institucional modelado por la docente co-formadora, durante mi trayecto de residencia docente en el área específica previamente mencionada. Esta práctica social, de régimen optativo, estuvo dirigida a estudiantes del segundo año del ciclo básico como equivalente al formato de evaluación tradicional.

Es por eso que, a partir de los aportes de Hernández Martín y Quintero Gallego (2002), trataremos de distinguir cuál fue el modelo didáctico de la composición escrita que perduró en el contexto áulico para realizar el proyecto de escritura orientado a la temática de la novela de

terror. En ese sentido, los autores enfatizan que los tres macroprocesos del modelo de escritura (planificación, traducción y revisión) que señala Flower y Hayes (1980) detentan un carácter jerárquico y recursivo. Desde esa orientación, destacaremos cuáles fueron las dificultades que tuvieron los integrantes del grupo que estuvieron bajo mi coordinación y qué estrategias pusieron en juego para resolver los problemas concernientes a dicha actividad.

Por último, concebimos al taller de escritura como un dispositivo pedagógico que se vincula con la práctica artesanal; hace del lenguaje su arcilla (Andruetto y Lardone, 2014) y potencia los deseos de los y las adolescentes a expresarse y de experimentar la sensación de la ausencia y dejarse llevar por ese murmullo que es retenido en la obra (Foucault: 1996).

La metodología de taller: una propuesta educativa transformadora

El auge de los talleres literarios en Argentina se evidenció en la década de los '70; momento clave para la expansión de la pedagogía del "texto libre", en contraposición de aquel enfoque retórico orientado a la enseñanza de la composición. Se opone, entonces, el modelo tradicional que concibe a la escritura como un proceso retórico (Alvarado, 2006:16) que comprende tres competencias (*inventio*, *dispositio* y *elocutio*)¹ de la

perspectiva que incentiva la libertad de expresión, cuyo máximo exponente, en nuestro país, fue Luis Iglesias.

La inclusión de la retórica en la enseñanza de la composición se debe a que ésta la revestía de un marco prescriptivo, anulando las potencialidades del estudiante, principalmente lo referido a su creatividad. Esta práctica estaba más enfocada en el estudio de las figuras retóricas y su correspondiente aplicación, es decir, giraba en torno a la técnica de la *elocutio*. Contrariamente, en las postrimerías de la década del '70, la *inventio* de la retórica antigua encargada de conjurar el entramado argumentativo que el orador debía pronunciar, así como la de identificar las partes del discurso y los *loci communes* de cada una de ellas, se resemantiza. La invención, acompañada de la actividad vivencial del sujeto, logra horadar ese significado primitivo y encorsetado a un mecanismo disciplinario para abrirse al poder de la imaginación.

A partir de consignas que sean estimulantes, sugerentes y proclives a sufrir transformaciones (Berbel, 2012) para evitar la monotonía, y afianzada por una correcta formulación de las mismas, podemos potenciar la creatividad. Según Alvarado (2006: 39), esta propuesta de régimen lúdico plantea "(...) una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje".

Por ende, podemos esgrimir que la escuela tradicional se valía de esta práctica

como un dispositivo de dominación que coartaba la potencialidad creativa del estudiante, es decir, que, en términos de Agamben (2011:257), se caracterizaba por su "capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos". Los aportes de la Escuela Nueva reivindicarán el valor artesanal de la escritura circunscripta a la metodología del taller como un dispositivo pedagógico que aspira a un enfoque liberador.

Siguiendo la expresión "trípode de hierro"² que asigna Terigi (2008:64) a las tres disposiciones que definen a la escuela media, podemos reflexionar que no sólo basta con haber conseguido la obligatoriedad de la escuela secundaria fundada en términos legales, a través de la Ley de Educación Nacional (ley 26.206), sino también es necesario, frente al imperativo de la inclusión, innovar ante esa inmutabilidad de un sistema rígido, cuyas disciplinas se encuentran estancas. La idea del taller permite superar esa visión deficitaria que se tenía del estudiante, pues posibilita una situación de participación donde los y las adolescentes toman la palabra y juegan con el lenguaje. Es a partir de este ámbito lo que nos conducirá a desenterrar esa tendencia meramente acumulativa del saber enciclopédico para orientar la enseñanza a la construcción de significados.

Proyecto de escritura: "Historias de

terror en Tucumán”

El taller de escritura como instancia que descomprime los marcos prescriptivos esgrimidos por la institución educativa tiene como objetivo proponer una modalidad que tenga en consideración las subjetividades de los y las adolescentes. Es por esta razón que este trabajo pone en escena la experiencia vivida durante mi trayecto de formación en el marco de las observaciones y prácticas docentes. Las mismas se efectuaron en un instituto privado de la ciudad de San Miguel de Tucumán, desde junio a diciembre de 2018, en la asignatura Lengua y Literatura.

Esta última instancia del plan de estudios del profesorado en Letras entreteje todos los saberes aprendidos por el estudiante, como una especie de regreso reflexivo tendiente a trazar futuros escenarios que admitan el diseño de nuevas alternativas para el mejoramiento de la educación. En ese sentido, el objetivo principal de la materia “Didáctica específica y residencia docente en Lengua y Literatura” es la consecuente ruptura epistemológica producto de la confrontación misma del estudiante entre los saberes y representaciones que trae consigo previamente antes de tener contacto con el aula. La cátedra propone esta perspectiva, construyendo su especificidad a partir de la confluencia de los diversos aportes derivados de las Ciencias del lenguaje, los estudios literarios, las teorías críticas del *curriculum*, las teorías del aprendizaje, los estudios cognitivos y la sociología de la educación.

El presente estudio se construye a partir de la narración de mi propia experiencia

como coordinador del proyecto de escritura creativa “Historias de terror en Tucumán”, perteneciente al programa diseñado por mi docente co-formadora, quien colabora junto a sus otros colegas en el desarrollo de propuestas extracurriculares como antesala a la feria del libro que organiza la institución.

Uno de los ejes centrales para el desarrollo de la escritura creativa en el espacio áulico fue acercarle a los y las alumnos/as toda una serie de propuestas que apelen a sus propios intereses, así como despertarles ciertas resonancias afectivas, a través de consignas como la realización de “inventarios de lugares de la provincia de Tucumán”. Así, nació el título de la novela de terror *El parque infernal*, asumiendo no sólo el rol de coordinador sino también la dirección editorial.

La elección de la temática “terror” fue la que mejor se adaptaba a los intereses de los y las estudiantes ante la oferta de diversos textos de los más variados géneros, durante el transcurso del ciclo lectivo. Los enfoques de orientación cognitiva ponen el acento en el contexto, ya que condiciona la composición escrita al considerarse ésta una actividad eminentemente social, diferenciándose así de los modelos didácticos orientados al producto, sobre todo de aquél que encauza la escritura en consonancia con los postulados de la gramática tradicional (Hernández Martín y Quintero Gallego, 2002:87-95). La lectura de cuentos de Edgar Allan Poe y las proyecciones de historias de terror narradas por *youtubers* como Dross o

escenas de películas como *El conjuro 2* de James Wan, motivaron la generación de ideas para su respectivo traslado a la escritura.

En ese sentido, los autores de *El parque infernal* se apropiaron de todo ese entramado semiótico para reorientarlo hacia sus propios intereses, imprimiéndolo el sello de sus propias acentuaciones. Así, el capítulo final “Un recinto secreto” pone en circulación la aparición de un personaje sacado de la escena de *El conjuro 2*; la monja que, en la cinta del director taiwanés, representa al demonio Valak, aquí se multiplica para conformar una horda satánica oculta en el corazón del parque 9 de julio. Asimismo, en el capítulo segundo, la aparición de un espíritu a los protagonistas, durante todo el trayecto nocturno en colectivo, rememora la misma secuencia terrorífica narrada por Dross en “Algo perseguía al camión en la ruta del desierto”, disponible en youtube.

De esta manera, el acceso del sujeto a la cultura escrita sólo es posible en contextos de interacción, específicamente en procesos de socialización secundaria como la escuela. Por esta razón, consideramos que es necesario recrear las prácticas de enseñanza, instalando en el aula la modalidad del taller de escritura creativa para lograr que los y las participantes puedan internalizar las convenciones del género particular que se está produciendo o bien ser conscientes de la posibilidad de transgredirlo. Además, repensar estas prácticas a contrapelo de lo instituido permite al estudiante lograr una mejor apropiación de las reglas gramaticales y sintácticas y de los

diferentes procedimientos propios del discurso literario, como así también la adquisición de criterios de revisión para ser empleadas en futuras producciones. Para ello, el docente deberá propiciar el encuentro intersubjetivo, a través de consignas que logren trascender el mundo privado de los y las estudiantes para que sean canalizados en un diálogo constructivo y dinámico, tendiente a la confrontación de ideas y a la expresividad de vivencias y experiencias (Valery, 2000:42-43).

Sin embargo, esta situación de reflexión contextualizada que promueve la escritura, principalmente en el subproceso de revisión de los borradores, debe ser complementada por instancias de descontextualización, planificadas por el docente, para reflexionar sistemáticamente sobre algunos de los contenidos curriculares que se desprenden de esta actividad. De esta manera, el taller que aludimos parte primero de la reflexión sobre el lenguaje hasta su posterior sistematización, de modo que, siguiendo los lineamientos curriculares de la provincia de Tucumán, “se contextualiza (...) la situación de reflexión, se resignifica la enseñanza desde una perspectiva deductiva, se parte del uso, de la resolución de dudas gramaticales y ortográficas, para la posterior sistematización de los contenidos”. De esta manera, pudimos resolver todas las dudas y dificultades suscitadas en el proceso de revisión y, a su vez, le permitió a los autores ampliar conceptos sobre los procedimientos del discurso literario y efectuar nuevas

planificaciones y traducciones.

Al referirnos a los operaciones que se ponen en juego en el discurso literario, estamos suponiendo todo lo relacionado a la configuración del narrador y su grado de focalización; al tiempo de la narración y el posicionamiento que asume el narrador respecto de la historia que está narrando; a la construcción del espacio diegético a través de segmentos descriptivos y cómo, de alguna forma, se relaciona significativamente con las marcas temporales, la caracterización de los personajes y los hechos que protagonizan (Marsimian, 2014:73); entre otras operaciones. En ese sentido, la activación de los subprocesos de relectura y edición, supervisados por el docente-coordinador, les permitió a los dos escritores mejorar la calidad del texto, apropiarse del objeto de conocimiento y enriquecer su propio lenguaje interno (Hernández Martín y Quintero Gallego, 2002: 95).

Esta reflexión sobre el lenguaje es la que promueven principalmente los NAP para ofrecer situaciones de enseñanza contrarias a esa metodología que priorizaba el carácter verbal del docente, en tanto poseedor de la *ἐπιστήμη* [epistémē], y concebía al estudiante como un sujeto pasivo u objeto paciente que memoriza y repite el constructo teórico del que narra. Por esta razón, las instancias de producción permiten abordar este eje esgrimido por los NAP, como así también la dignificación de la propia autoría de la palabra y pensamiento del adolescente; pilar fundamental que sostiene la noción de subjetividad e identidad lingüística y social del sujeto, y que, como docentes, debemos

potenciar al tratarse de un derecho humano inalienable (Requejo, 2002:15-16). Por último, escribir es someterse a la práctica de la ausencia, es dejarse llevar por el murmullo del lenguaje que irrumpe en la página en blanco para quedar retenida en el umbral de la literatura (Foucault, 1996: 74).

Modelo didáctico de la composición escrita

Hernández Martín y Quintero Gallego (2002) consideran que es necesario transformar las prácticas de enseñanza sobre la composición escrita que se han difundido en nuestras escuelas y cuyos efectos todavía siguen definiendo el quehacer del aula. Para ello, los autores trazan una genealogía sobre los distintos modelos explicativos sobre la composición escrita, agrupados en tres grandes enfoques que dan cuenta sobre el desarrollo de la misma:

- I. Modelos orientados al producto.
- II. Modelos orientados al proceso.
- III. Modelos de orientación cognitiva.

El enfoque más tradicional fue el modelo que concebía a la escritura como un producto terminado, susceptible de ser evaluado por el docente. Éste atendía únicamente a criterios exclusivamente lingüísticos, convirtiéndose la enseñanza de la gramática como objeto de estudio fundamental para ser aplicado en la composición escrita. Las producciones de los y las estudiantes tienen como único destinatario al profesor que evalúa

las cuestiones formales y estructurales del producto. La modalidad del taller de escritura rompe con esa lógica, ya que, según Alvarado (1988:21), "(...) el docente no es más el único lector de los escritos de los alumnos, (...) y cada autor deberá tener presente esa diversidad de lectores en el momento de la producción". La escritura supone posicionarse en un nivel de abstracción mucho más consciente y analítico, pues demanda al estudiante que asuma el rol de ser el propio arquitecto del contexto de comunicación para poder ser comprendido por los lectores potenciales, a quienes imagina y convoca a lo largo del proceso de traducción que va del subtexto al texto (Valery, 2000:41).

Por otro lado, el modelo orientado al proceso supone el seguimiento por parte del alumno de una serie de etapas que deben respetarse linealmente. Este modelo no indaga sobre cómo es que el sujeto emplea estos subprocesos. Por esta razón, nuestras prácticas docentes deben orientarse a los modelos cognitivos que conciben a la escritura como un proceso cognitivo y social. Este modelo explicativo constituido por los subprocesos de planificación, traducción y revisión se organiza en un sistema jerárquico, que da cuenta del carácter recursivo, interactivo y no lineal de esas operaciones, y enfatiza el carácter dialógico de la misma, en cuanto persigue un fin comunicativo (Hernández Martín y Quinteros Gallegos, 2002:94).

Siguiendo esta perspectiva, se advertirá sobre los componentes que estructuran el modelo de escritura de acuerdo al esquema diseñado por Flower y Hayes (1980:11)

El contexto de la tarea es el contexto específico en el que se desenvuelve la tarea de escritura, interviniendo en ella los diversos aspectos externos al escritor. En este caso, se incluye la asignación del tema, esto es, la temática del terror que deberá ajustarse a un determinado espacio que conjugue, por un lado, el poder convocante que arrastra ese lugar en la estructura psicoafectiva del adolescente, y, por otro lado, su posterior revalorización como un modo particular de definir al patrimonio cultural de nuestra provincia. También, intervienen, dentro de este contexto, la determinación de la audiencia y las propias motivaciones que activan al escritor a realizar la tarea, siempre y cuando, dicho trabajo esté interactuando con las propias motivaciones generadas por el docente para despertar el interés por esta práctica y avivar la chispa de la imaginación.

La memoria a largo plazo es una estructura que almacena diferentes tipos de información que de algún modo estarán relacionados con el tema, el conocimiento de la audiencia y los planes de escritura para orientar el proceso de producción. En ese sentido, el taller de escritura creativa que se impulsó en el aula no puede pensarse si no contemplamos las lecturas y las proyecciones audiovisuales que se ofrecieron a nuestros jóvenes escritores, y que fue determinante para la construcción de escenarios totalmente nuevos, en la medida que éstas adquirieron significatividad para ellos. Estos saberes integrados a la par

de aquellos que derivan de la propia historia personal del sujeto y los conocimientos previos sobre los distintos procedimientos del discurso literario o la distinción de las convenciones de un género particular, entre otros saberes, constituyen un esquema mental que intervendrá en los tres macroprocesos implicados en la escritura.

Por último, los procesos cognitivos involucran tres subprocesos que se despliegan, como ya habíamos mencionado, de manera recursiva y no lineal:

➤ **Planificación:** Los escritores emplearon la información que provee la memoria a largo plazo y el contexto de la tarea. Al ser ambos los encargados de tomar las riendas de la redacción, tuvieron que confrontar sus esquemas e ir seleccionando las ideas relevantes que dirigirán la producción de su novela de terror. También, la conformación de planes para la generación de ideas consistió en buscar la misma, a partir de alguna experiencia sugestiva almacenada en la memoria a largo plazo que ambos compartían. Al tener ya definido el espacio, el parque 9 de Julio, gracias a una consigna de escritura efectuada previamente al inicio del proyecto, solo les faltaba determinar el trasfondo siniestro que iba a envolver a ese lugar. Finalmente, decidieron dotar al rosedal, uno de los sitios emblemáticos del parque, de un oscuro y enigmático secreto que los adultos se habían reservado para sí como un intento de evitar el pánico y propagar la maldición a otras latitudes libres del ritual satánico convocado por las monjas. La escena del demonio Valak que aparece en *El conjuro 2* fue el disparador de la escritura y permitió a los escritores

trazar sus propias metas para ser constantemente exploradas durante todo el proceso de redacción. El objetivo principal era estirar lo máximo posible la intriga. Por ende, el análisis del montaje de una escena de *El conjuro* que efectuó el *youtuber* Nicolas Amelio Ortiz, quien produce Zepfilms, los orientó para estirar el suspenso como si éste fuera una banda elástica, tal como lo definía el cineasta Quentin Tarantino.

➤ **Traducción:** Consiste en transformar todo ese esquema mental en un discurso verbal desplegado en la escritura. Debemos aclarar que no estamos ante la versión definitiva del texto escrito, sino que todo este acto de trasgresión sobre la página en blanco es el resultado de varias instancias de reescritura, lo que desencadena nuevas planificaciones y traducciones.

➤ **Revisión:** El objetivo principal es releer de forma individual y grupal el texto producido para corregir errores, mejorar cuestiones de estilo, detectar posibles contradicciones y reflexionar sobre algunos procedimientos que han generado dificultades en la escritura. A modo de ilustración, los escritores, valiéndose de la hibridez del género, como antesala a los hechos narrados en la novela, incorporaron el género periodístico para despertar un mayor interés al destinatario. Sin embargo, la columna periodística presentaba algunos errores respecto al formato y al estilo. Como respuesta a esta problemática, se realizó una situación de descontextualización para reflexionar sistemáticamente sobre la estructura

de la noticia y sobre la elección del léxico adecuado que se suele observar en la sección de policiales de *La Gaceta de Tucumán*.

Estos tres macroprocesos requieren del control consciente del escritor para poder cumplir con los objetivos planteados al inicio de la tarea y convertir ese proyecto en un monumento que testimonie su propia autoría.

Conclusión

La modalidad del taller de escritura creativa es un arma poderosa para descomprimir los rígidos esqueletos de ese modelo didáctico que concebía a la escritura como un dispositivo de dominación. Para ello, fue necesaria la intromisión de las técnicas de la retórica para dar un marco prescriptivo al proceso de composición. Su objetivo se basaba en coartar el poder de la creatividad, atendiendo únicamente a criterios exclusivamente lingüísticos, cuya norma por excelencia era la gramática tradicional.

Por este motivo, aconsejamos a los y las

docentes a desterrar estas prácticas que obstruyen el desarrollo de la subjetividad del estudiante para dar la bienvenida al taller de escritura creativa. Ésta habilita y dignifica la palabra del adolescente y actúa como un dispositivo pedagógico que se vincula con el oficio del alfarero, pues hace del lenguaje su arcilla.

La narración de mi propia experiencia como coordinador del proyecto de escritura, "Historias de terror en Tucumán", diseñada por mi docente co-formadora, sirve como modelo para reflexionar sobre las experiencias de escritura de nuestra propia historia personal como estudiantes y las que actualmente imperan en el itinerario escolar. A partir de esta construcción retrospectiva que contrastamos con el presente, podemos crear nuevas alternativas que ayuden a mejorar la educación y reorientar nuestras prácticas hacia un enfoque liberador que conciba a la escritura como un proceso cognitivo y social.

Notas

(1)Estudiante de la Carrera del Profesorado y Licenciatura en Letras. Actualmente, me desempeño como ayudante estudiantil en la materia "Lengua y Literatura Latinas I" y me dedico a la investigación. Formo parte del proyecto PICT 2015-3748, financiado por la AGENCIA. Además, soy socio adherente de AADEC, donde efectúo un relevamiento sobre los estudios clásicos producidos en la provincia de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Tucumán. biseas@gmail.com

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* (Roberto J. Fuentes Rionda, trad.) en *Revista Sociológica*, año 26, número 73 (pp.249-264).
- ALVARADO, M. (1988). "De la "composición tema..." al taller de escritura" en M. A. Díaz Röner.

(ed.), *Talleres de escritura: Con las manos en la masa* (pp. 5-24). Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.

ALVARADO, M. (2006). "Enfoque en la enseñanza de la escritura" en M. Alvarado (coord.), *Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

ANDRUETTO, M. Y LARDONE, L. (2017). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

BERBEL, E. (2012). *Taller de escritura creativa para niños y adolescentes*. Barcelona, España: Alba Editorial.

FLOWER, L. Y HAYES, J. R. (1980). "The dynamics composing. Making plans and juggling constraints. En: L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.). *Cognitive processes in writing. Interdisciplinary Symposium on cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association Publishers.

FOUCAULT, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona, España: Paidós.

REQUEJO, I. (2002). "Lenguaje y educación: Las autorías de la palabra y del pensamiento en la infancia. Aportes y debates desde la Lingüística social". *Revista digital Umbral 2000*, volumen 8, pp. 1-17. Recuperado de <http://www.adilq.com.ar/requejo.pdf>.

MARSIMIAN, S. (2014). *Herramientas para enseñar a leer y escribir cuentos*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

QUINTERO GALLEGO, A. Y HERNÁNDEZ MARTÍN, A. (2002). *La composición escrita: proceso de enseñanza*. Recuperado de https://www.academia.edu/31044720/A_COMPOSICION_ESCRITA_PROCESO_DE_ENSEANZA_ANUNCIACION_QUINTERO_GALLEGO_AZUCENA_HERNANDEZ_MARTIN

TERIGI, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles" en *Propuesta educativa* (pp 63-71). Buenos Aires, Argentina: FIACSO Argentina.

VALERY, O. (2000). "Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky". *Educere*, 3(9), 38-43.

Propuesta de asignatura optativa para pregrado en el Plan de Estudio E de la carrera Ciencias de la Información de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana

Optional subject proposal for undergraduate in Plan of Study E of the Information Sciences career of the Faculty of Communication of the University of Havana

Riselis Martínez Prince¹

Resumen

La presente contribución tiene como objetivo esencial abordar la importancia de la asignatura optativa *Herramientas avanzadas para los Estudios Métricos de la Información*(2) para pregrado en el Plan de Estudio E de la carrera Ciencias de la Información de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana a partir de los elementos expuestos en la concepción de su diseño en aras de brindarle valor agregado al propio plan de estudio y que el estudiante sea capaz de elegir un sistema de contenidos que lo ayude a ampliar su formación académica/profesional.

Palabras clave: asignatura optativa; Plan de Estudio E; Ciencias de la Información

Summary

The objective of this contribution is to approach the importance of the optional subject *Advanced Tools for Information Metric Studies* for undergraduate students in Study Plan E of the Information Sciences of the Faculty of Communication of the University of Havana from the elements exposed in the conception of its design in order to provide added value to the study plan itself and that the student is able to choose a content system that helps him expand his academic / professional training.

Key Words: optional subject; Plan of Study E; Information Sciences

Fecha de Recepción: 07/02/2020
Primera Evaluación: 22/04/2020
Segunda Evaluación: 15/05/2020
Fecha de Aceptación: 01/06/2020

Introducción

La Educación Superior en Cuba se caracteriza por enriquecer, cada día en su quehacer, sus preceptos establecidos sobre la base de la concepción de un modelo de universidad determinado por lo científico, tecnológico, innovador y humanista. Dicho modelo no se aleja de las ideas socialistas construidas y fundamentadas a lo largo de los años para lograr cada vez más una sociedad o país más venturoso y con un propicio desarrollo económico, político, social y cultural. Actualmente, la universidad cubana se identifica por la formación de valores hacia todo el personal que la integra y por ofrecerle a la sociedad un profesional competente y con amplio perfil de actuación para enfrentarse a los retos que la misma le presente.

Ante tal realidad, la educación superior cubana trabaja arduamente en la construcción y perfeccionamiento de programas de formación y desarrollo de los profesionales cubanos sobre la base de propuestas de diseños curriculares o planes de estudios que garanticen la calidad y la eficacia en la enseñanza universitaria.

Dentro de una carrera universitaria, se imparten determinados sistemas de conocimientos que hacen que se genere la llamada “asignatura”. La asimilación de esos conocimientos propicia valor agregado, manifestado en los estudiantes después de cursada la misma (Horruitiner, 2006).

La asignatura es aquel aspecto importante dentro del plan de estudio de

una carrera universitaria que permite que los estudiantes adquieran un grupo de contenidos o saberes los cuales posibilitan la formación académica/profesional del propio alumnado.

En este sentido, la asignatura o las asignaturas ofrecidas pueden tener carácter obligatorio u optativo. El carácter obligatorio está marcado por el establecimiento de un contenido estático en el plan de estudio, en cambio, el carácter optativo se refiere a los contenidos que el estudiante puede optar (según su preferencia, motivaciones, ideas futuras) que ayudan a ampliar su perfil académico/profesional (Compte, 2013).

Pino, Arteaga, De Calzadilla, Toledo y Sabín (2016) develan que “las asignaturas optativas son aquellas que se incluyen en el plan de estudio y entre las cuales el estudiante selecciona una cantidad determinada para cursar en forma obligatoria” (p. 66).

Precisamente, con respecto al tema de la opcionalidad, González (2006) habla de la flexibilidad que comprende el grado de elección de los estudiantes; aspecto que, sin duda alguna, se refleja en el sistema de educación superior cubana; aunque la obligatoriedad a la que se refieren los autores anteriores consiste en que, a pesar de que las asignaturas optativas se presentan al estudiante para ser elegidas opcionalmente, ellas no deben dejar de ser cursadas y se tienen muy cuenta a la hora de cerrar la promoción del estudiante en el curso en cuestión.

La importancia concebida a las asignaturas optativas en los planes de estudios universitarios radica en que estas permiten fortalecer, ampliar y actualizar elementos relacionados con la profesión del estudiante así como incorporar habilidades y competencias en el mismo que le ayuden a desenvolverse en el mercado laboral que le compete y enfrentar los desafíos que se avecinen.

Desarrollo

Los estudios de *Ciencias de la Información* conforman un espacio de conocimiento de larga existencia y desarrollo a escala mundial. Sus programas universitarios se conocen actualmente con diversos nombres en varios lugares: *Library and Information Science* o *Information Studies* en los países anglosajones, *Science de l'Information* o *Sciences de l'Information et Communication* en los territorios francófonos y *Ciencia de la Documentación* en la península ibérica.

La Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, como centro rector, cuenta con la carrera *Ciencias de la Información* que está compuesta por varias áreas de estudio o disciplinas académicas. Entre dichas disciplinas se encuentra *Investigación en Ciencias de la Información* que está integrada por varias asignaturas que permiten el cumplimiento de los objetivos propuestos por la propia disciplina sobre todo aquellos que tienen que ver con el dominio de métodos, técnicas y herramientas de investigación para la solución de determinadas problemáticas en el campo informacional.

Herramientas avanzadas para los Estudios Métricos de la Información (HAEMI), como asignatura optativa, se encuentra dentro de las materias ofertadas en pregrado para el 4to año de la carrera propiamente dicha. El propósito fundamental de la misma es brindarle valor agregado al plan de estudio diseñado (Plan "E") y que el estudiante sea capaz de elegir un sistema de contenidos que lo ayude a ampliar su formación académica/profesional. Entre los objetivos específicos que persigue dicha asignatura se encuentran que el estudiante sea capaz de: (1) Identificar las características de la literatura empleando adecuadamente las técnicas y herramientas específicas desarrolladas para los estudios métricos, (2) Distinguir los métodos bibliométricos empleados internacionalmente para la caracterización y evaluación de la investigación científica, (3) Establecer las diferencias y propósitos de los indicadores bibliométricos para el análisis de la actividad científica a distintos niveles de agregación, así como su representación multidimensional, (4) Dominar los siguientes programas o software para la visualización básica de datos a través de mapas bibliométricos: Bibexcel, Ucinet, Gephi y VOSviewer y (5) Establecer el valor interpretativo de los mapas bibliométricos para la gestión del conocimiento.

Con la asignatura se logra que los estudiantes socialicen conocimientos y prácticas, ganen habilidades, valores éticos e integren conocimientos y los vinculen con otras asignaturas dadas

durante la carrera, particularmente con aquellas que también pertenecen a la misma disciplina, dígase, *Estudios Métricos de la Información (EMI')*, *Introducción a los métodos y técnicas de investigación (IMTI)*, *Métodos Matemáticos aplicados a los estudios de la información (MMAT)* y *Metodología de la Investigación en Ciencias de la Información (MICI)*.

El sistema de contenidos que ofrece se divide en tres temas esenciales relacionados con elementos introductorios sobre los métodos bibliométricos para la evaluación de la investigación, los indicadores bibliométricos y la visualización de dominios del conocimiento a partir de técnicas bibliométricas.

Esta asignatura se imparte a partir de algunas de las maneras en que se organiza el trabajo docente, según el Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior en Cuba (2018): conferencias, clases prácticas y seminarios.

En la modalidad *Conferencia* se imparten los aspectos teóricos-conceptuales que, de alguna manera, permiten explicar y comprender de qué tratan los temas presentados por la asignatura; dicha modalidad se realiza no solo desde lo unidireccional (del profesor hacia los estudiantes) sino también desde lo bidireccional (de los estudiantes hacia el profesor, entre los propios estudiantes) creándose así un ambiente de motivación, reflexión y debate. En la modalidad *Clase Práctica* los estudiantes ponen en práctica los conocimientos adquiridos en la teoría y donde el profesor también propicia el

intercambio entre todos. Por último, en la modalidad *Seminario*, marcada por su carácter expositivo, los estudiantes se preparan con antelación y con previas orientaciones del profesor en determinado tema de la asignatura, para ello, el profesor pone a disposición cierta bibliografía básica y complementaria, además, el estudiante es capaz de desarrollar su comunicación oral y mostrar un pensamiento lógico en los contenidos que expone.

El sistema de evaluación que propone está diseñado sobre la base de lo que establece el Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior en Cuba (2018) en relación con la evaluación del aprendizaje, por lo cual, los contenidos impartidos son evaluados a través de preguntas orales y escritas, discusiones grupales (seminario), trabajos extraclases, examen parcial y trabajo final.

Conclusiones

Amodo general, la asignatura optativa HAEMI permite que el estudiante gane claridad en lo que respecta a la ciencia y su evaluación. Particularmente, le brinda al estudiante los conocimientos básicos para la construcción de informes bibliométricos que reflejen el estudio de la producción científica⁽³⁾ (resultados científicos/investigativos) y, a la vez, del conocimiento generado por investigadores, instituciones y países en cualquier rama del saber, mediante la utilización de determinadas técnicas

y herramientas métrica bibliométricas en aras de mapear los múltiples aportes de la ciencia al desarrollo de la sociedad desde diversas aristas de análisis (intelectual, colaborativo, temático y otros) y la respectiva toma de decisiones en términos de construcción de políticas científicas desde el punto de vista nacional pero también desde el ámbito internacional.

Notas

(1) Profesora de la Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana. Graduada de la especialidad Ciencias de la Información. Máster en Bibliotecología y Ciencias de la Información. Profesor Instructor de la Universidad de La Habana. Sus intereses investigativos versan hacia la Evaluación de la Ciencia. Ha publicado diversos artículos científicos en revistas del campo informacional. Además, ha participado en importantes eventos científicos tanto nacionales como internacionales. riselis.martinez@fcom.uh.cu

(2) En el caso de esta asignatura es la antecesora de la asignatura optativa que en este trabajo se expone. Se imparte en pregrado, en el 3er año de la carrera. Pertenece al currículo base dentro del Plan de Estudio. La diferencia entre EMI y HAEMI es que esta última permite emplear herramientas así como técnicas métricas y de visualización para el mapeo de la ciencia, teniéndose en cuenta conocimientos previos adquiridos en EMI ya que ambas asignaturas están muy relacionadas, no obstante, la asignatura optativa amplía, complementa y ofrece nuevos contenidos relacionados con el objeto de estudio, la evaluación de la ciencia.

(3) Relacionada con la actividad científica y constituye la diseminación original del “conocimiento científico (...), publicación de resultados de investigación de forma tal que esté disponible para la comunidad investigadora, con el objetivo de beneficiar directa o indirectamente a la sociedad”. (Zagonari, 2017, p.2).

Referencias bibliográficas

- COMPTE, M. (2013). “Las asignaturas optativas de formación profesional en la planificación curricular de pregrado” en *UPS-Ecuador*. 18. 151-164.
- GONZÁLEZ, W. (2016). “El diseño curricular de las asignaturas propias y optativas en la carrera Licenciatura en Educación Especialidad Informática” en *Revista Publicando*. 3(9). 96-217.
- HORRUITINER, P. (2006). “El proceso de formación en la universidad cubana” en *Revista Pedagógica Universitaria*. XI(3). 1-14.
- PINO, J., ARTEAGA, M., DE CALZADILLA, J., TOLEDO, V. Y SABÍN, Y. (2016). “El diseño experimental como asignatura optativa para estudiantes de la carrera de Ingeniería Agrícola” en *Revista Ciencias Técnicas Agropecuarias*, 25(2). 65-72.
- Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior. Ministro de Educación Superior, No. 02/18, Cuba (2018).
- ZAGONARI, F. (2017). “Scientific production and productivity in curriculum vitae characterisation: simple and nested H indices that support cross-disciplinary comparisons” en *Quaderni - Working Paper DSE N°1100*. 1-21.

Ciclo menstrual y sexualidad Menstrual cycle and sexuality

Ornela Barone Zallocco¹, Magdalena Rohatsch²

Resumen

La noción de sexualidad aparece por primera vez en la literatura médica del siglo XVIII. A partir de ahí, fue construyéndose por distintos caminos hasta llegar a nuestros días en que la entendemos como una construcción sociohistórica y un espacio de subjetivación que atraviesa toda nuestra vida y nuestras experiencias. Históricamente, han existido regímenes de verdad que han normado la sexualidad y regulado su performatividad. La construcción de la considerada “sexualidad femenina” se hizo desde el sesgo androcéntrico y patriarcal que niega la dimensión del placer, establece una economía libidinal y vuelve a insistir una y otra vez en la reducción de la sexualidad a nuestra capacidad reproductiva. En ese marco, el vínculo entre ciclo menstrual y sexualidad ha permanecido prácticamente olvidado. En este artículo nos proponemos indagar

Summary

The notion of sexuality first appears in eighteenth-century medical literature. From there, it was built along different paths until the present, when we understand it as a sociohistorical construction and a space of subjectivation that runs through all our live and experiences. Historically, there have been regimes of truth that have regulated sexuality and its performativity. The construction of the considered “feminine sexuality” was made from the androcentric and patriarchal bias that denies the dimension of pleasure, establishes a libidinal economy and insists on the reduction of sexuality down to our reproductive capacity. As a result, the link between menstrual cycle and sexuality has been practically forgotten. In this article, we intend to investigate this link as a first attempt to build a more complex approach to the menstrual cycle. An approach that makes room for

esa relación como un primer intento por comenzar a construir una mirada que complejice el abordaje del ciclo menstrual, que haga lugar a la multiplicidad de experiencias posibles y que aporte a una educación menstrual sexuada y justa.

Palabras clave: menstruación; sexualidad; educación; ESI.

the multiplicity of possible experiences and that contributes to a sexed and fair menstrual education.

Key Words: menstruation, sexuality, education, comprehensive sex education.

Fecha de Recepción: 30/04/2020
Primera Evaluación: 30/05/2020
Segunda Evaluación: 08/06/2020
Fecha de Aceptación: 22/06/2020

Introducción

Escribimos este artículo con la intención de esbozar la red de relaciones sociales, culturales y políticas que existen entre el ciclo menstrual y la sexualidad y a sabiendas de que no existen muchas referencias bibliográficas que vinculen ambas temáticas. Tal como plantea Britzman, existe una insuficiencia radical de las categorías con las que históricamente “la educación organiza los cuerpos de conocimientos y el conocimiento de los cuerpos” (2018:11). En este sentido, es importante no desconocer que nuestras currículas educativas están ordenadas de manera heterosexual, biologicista e higienicista.

Para pensar los hilos que unen ambas dimensiones, consideramos que es fundamental comenzar haciendo una breve antología del modo en que se construyeron las sexualidades y, específicamente, la sexualidad de las personas con útero.

El disciplinamiento sexual creado por la caza de brujas no tuvo como resultado el surgimiento de nuevas capacidades sexuales ni placeres sublimados para las mujeres o disidencias. Por el contrario, derivó en la construcción de una sexualidad heteronormativa y coercitiva del deseo, el afecto y el placer. La caza de brujas condenó la *sexualidad femenina*, como la fuente de todo mal y criminalizó cualquier actividad sexual que amenazara la procreación, la transmisión de la propiedad dentro de la familia o restara tiempo y energías al trabajo (Federici, 2015: 312). De

igual manera, como sostiene Preciado (2008), la inquisición condenó a los cultivadores, recolectores y conocedores de preparaciones a base de plantas, y consideró a brujas, alquimistas y parteras como herejes o desviantes satánicos, lo que dio inicio a un proceso de expropiación de saberes populares, de criminalización de prácticas de *intoxicación voluntaria* y de privatización de la diversidad genética vegetal para perseguir el cultivo, uso y tráfico de drogas. Con el establecimiento de la Modernidad, se confiscó y privatizó todo saber autoexperimental de administración de sustancias por instituciones jurídico-médicas (Preciado, 2008). En palabras de Federici (2015), se confiscaron los saberes ancestrales sobre las plantas y las hierbas medicinales para allanar el camino a la medicina profesional, que erigió una muralla de conocimientos hegemónicos, indisputables, inasequibles y extraños a las “clases bajas”. En este proceso de privatización y masculinización de la medicina, las mujeres no solamente fueron expropiadas de sus saberes, sino que además se destruyeron las redes de colaboración y cuidado que existían entre ellas. Por ejemplo, los médicos de la Europa medieval tenían formación teórica, pero no práctica y sus estudios consistían, sobre todo, en la lectura de Platón, Aristóteles y teología cristiana. Así, las primeras prácticas médicas sobre embarazos y partos eran casi un experimento y provocaban más daños que las parteras, a quienes se acusaba de brujería y de ejercer una profesión

para la que no estaban preparadas. Sin embargo, eran ellas quienes más sabían de nacimientos: porque pertenecían a la misma comunidad que la embarazada, porque tenían años de experiencia práctica, porque ellas mismas eran madres y porque, antes del nacimiento, se instalaban en la casa de la parturienta para poder acompañar a todo el grupo familiar en una práctica que iba mucho más allá de lo estrictamente fisiológico (Ehrenreich y English, 2005).

Mientras tanto, los cuerpos de las mujeres fueron también (mal)tratados como objetos de investigación científica. Médicos como James Marion Sims hicieron experimentos con mujeres esclavizadas. A una de ellas, llamada Anarcha, se la hizo pasar por cerca de treinta operaciones sin anestesia. En sus experimentos, los anatomistas colonizaron progresivamente nuestra genitalidad con eufemismos vagos y sexistas. En algunas obras sobre ginecología, por ejemplo, se menciona a la vagina como “cueva de la vergüenza” (*sinos pudoris*) y al clítoris como “marca del diablo”. Otros médicos, como Gabriel Falopio y Thomas Bartolino, bautizaron con sus apellidos algunos de nuestros órganos genitales en un claro gesto de apropiación patriarcal (Pérez San Martín, 2018: 46). A partir del siglo XVIII, los órganos sexuales de las mujeres que hasta ese momento se consideraban versiones interiores de los masculinos —es decir, la vagina *era* el pene vuelto hacia adentro—, empezaron a ser interpretados como órganos diferentes y hasta opuestos, con el

modelo masculino como norma. Pero además, esas diferencias fueron llevadas más allá del cuerpo: también al alma y los comportamientos morales. A partir de ahí, el discurso científico comienza a buscar en la medicina las razones para la descalificación de las mujeres en el espacio social, político y cultural (Laqueur, 1994; Maffía, 2005). Como resultado, el útero (*hyteron*), y luego los ovarios, fueron interpretados como órganos que provocaban la histeria, una enfermedad propia de las mujeres y que las inhabilitaba para ocupar espacios de poder. “En el *Diccionario ideológico feminista*, Victoria Sau dice que, hasta finales del siglo XVIII, se cree que la matriz (...) vehiculiza los humores que, transportados por sangre, serán la causa de las convulsiones histéricas” (Rodríguez y Cachafeiro 2007: 55). Pero no se trata sólo de historia antigua. En 1931 la psicoanalista Karen Horney denominó “Síndrome de tensión premenstrual” a los malestares que algunas mujeres sentían antes del sangrado menstrual y afirmó que lo padecían las mujeres que negaban el deseo de estar embarazadas (Delaney, Lupton y Toth, 1988). En la década 1990, el síndrome se incluyó en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* con el nombre de “Trastorno disfórico del final de la fase lútea” (García Porta, 2006) y, en la actualidad, el Síndrome Pre Menstrual consiste en una lista de 150 síntomas “listados sin frecuencia ni grado de intensidad, que se registran en lapsos diferentes (cosa que resulta bastante extraña si lo que

pretendemos de los diagnósticos es que sean específicos)” (Mileo, 2018: 78). En definitiva, la creación y denominación de esta “enfermedad” ha sido útil al heteropatriarcado para desestimar nuestras emociones, nuestros reclamos y nuestra existencia política. La pragmática y misógina reducción de nuestra subjetividad a un estado histérico funciona para evadir y desacreditar cualquier reclamo y/o emoción que sea fruto de nuestra experiencia. De esta manera, “la conversión del *hysterion* en histeria se torna (...) uno de los soportes estratégicos del patriarcado porque de ella depende su reproducción” (Rodríguez y Cachafeiro 2007: 63).

La medicina moderna también se ha ocupado de identificar “los órganos reproductivos como órganos sexuales, en detrimento de una sexualización de la totalidad del cuerpo” (Preciado 2000: 20). De esta manera, “el desmembramiento del cuerpo de la mujer miembro a miembro, órgano por órgano, secreción a secreción es, al mismo tiempo, la deconstrucción término a término del cuerpo anatómicamente femenino tal como es representado o cartografiado por el discurso patriarcal” (de Lauretis, 2014:26).

La ciencia médica moderna –biologista, androcéntrica e individualista– no sólo se apropió de nuestros saberes ancestrales, sino que además nos arrebató la práctica del autoconocimiento y la capacidad de experimentación del propio cuerpo. En este sentido, “han conseguido que el útero y todas las funciones sexuales de la

mujer vinculadas al útero no tengan nada que ver con la sexualidad de la mujer, sino con su salud, y por tanto, queden a merced exclusiva de los médicos que se ocupan de las enfermedades de la mujer, a saber, los embarazos, los partos y los trastornos menstruales” (Rodríguez Bustos y Cachafeiro Viñambres, 2007: 57).

Según Esther Díaz, la palabra *sexualidad* apareció por primera vez en textos del siglo XVIII y, a partir de allí comienza a gestarse en los términos que la entendemos hoy: como un “conjunto de prácticas, sobreentendidos, palabras, miradas, normas, reglas y discursos relacionados con el deseo, la genitalidad, los orificios, las eminencias y las mucosas” (Díaz 2014: 60). Es decir, como una construcción histórica y social que despliega una constelación de narrativas, retóricas y prácticas que son interpretadas según determinado sistema de valores y que atraviesan toda nuestra vida. Como sostiene Lopes Louro “sin sexualidad no habría curiosidad, y sin curiosidad el ser humano no es capaz de aprender” (2018:78). Desde este punto de vista, entonces, las teorías, políticas, prácticas y epistemologías que consideren la multiplicidad de las sexualidades, de cuerpos y géneros podrán contribuir a transformar nuestros modos de sentir, pensar, y aprender. Es en esta línea que queremos inscribir el presente artículo al señalar la ausencia de la dimensión de la sexualidad vinculada al ciclo menstrual. Se trata de una relación sobre lo que se ha escrito muy poco. Pareciera

ser que no existen preguntas, dudas, o incertidumbres acerca de cómo se modifica la actividad sexual (entendida en términos de prácticas propias y compartidas) durante las diferentes fases del ciclo menstrual. Los vacíos epistémicos que perpetúan ignorancias y tabúes nos impulsan, entonces, a indagar y gestar preguntas interminables, conocimientos y nuevas ignorancias en este ámbito de la sexualidad, en clave de género, y vinculada al ciclo menstrual.

Escamotear el deseo

En el primer volumen de *Historia de la sexualidad* ([1976] 2014) Michel Foucault considera a la sexualidad como una construcción identitaria, como un espacio de subjetivación. A partir de allí, discute lo que da en llamar la *hipótesis represiva*, esto es, la idea según la cual la sexualidad está socialmente reprimida. Contra lo que suele creerse, sostiene el autor, la sexualidad se ha convertido en un discurso omnipresente. El *quid* de la cuestión es cómo se habla de ella. Y la respuesta que da Foucault es que sólo se habla de la sexualidad normalizada, aquella que se entiende como “normal” y “aceptable”. Para el autor, entonces, la sexualidad es un *dispositivo histórico*, una construcción social elaborada a partir de una serie de discursos hegemónicos que producen “verdades” y así normalizan y regulan los cuerpos y las prácticas.

Si acordamos en la concepción de *dispositivo histórico*, entonces podemos establecer algunas nociones

básicas respecto a la sexualidad. En primer lugar, en tanto que construcción histórica, tiene tanto una dimensión social y política (Lopes Louro, 1999) como una dimensión individual, que las personas vamos (re)elaborando a lo largo de toda la vida (Morgade, 2006). En segundo término, podríamos decir que no hay nada de “natural” en la sexualidad. Por el contrario, el modo en que construimos nuestros cuerpos sexuados y en que performamos la sexualidad está atravesado por rituales, costumbres, representaciones, símbolos y convenciones (Lopes Louro, 1999). Y, en este sentido, “no es un *acto*” singular sino que es la “reiteración de una norma o un conjunto de normas” (Butler, 2018:34). En tercer lugar, y atendiendo lo anterior, la sexualidad no es fija ni estable, sino que, “siempre plantea nuevos retos [porque], afortunadamente, las personas excedemos los límites de las categorías impuestas” (Platero, 2013: 49). En palabras de Butler, “estos esquemas no son estructuras eternas, sino que constituyen criterios históricamente revisables de inteligibilidad que producen y conquistan los cuerpos que importan” (2018:36).

Ahora bien, si, como dice Foucault ([1976] 2014), existe un dispositivo de saber y poder que normaliza la sexualidad, entonces es posible identificar aquellas prácticas y agentes discursivos que se consideran hegemónicos. Es decir, que producen *efectos de verdad* y establecen qué y cómo es la sexualidad (a)normal. Como vimos, la medicina ha jugado un rol fundamental en la construcción de

la sexualidad aceptada. Pero también el Estado, la justicia, la Iglesia, los medios de comunicación y la escuela intervienen en el mismo sentido (Lopes Louro, 1999; Lavigne, 2018). De esta manera, la sexualidad se configura como un terreno de disputa social y política. El dispositivo de saber-poder descrito por Foucault ([1976] 2014) se traduce en un conjunto de discursos institucionales que luchan por establecer regímenes de verdad y de regulación de las prácticas sexuales tanto en el espacio social como en el espacio privado. En este sentido, es importante considerar que la iteración de los vituperios sobre nuestro sexo ha corrompido la matriz deseante y placentera de nuestra sexualidad. Los discursos hegemónicos que regulan y controlan nuestra capacidad reproductora provocan también una desposesión de los deseos y la eliminación de la libido para utilizar la fisiología del cuerpo en beneficio del sistema capitalista patriarcal (Rodríguez Bustos y Cachafeiro Viñambres, 1996 en Rodríguez Bustos, 2016). Los análisis de Preciado (2008) dan cuenta de que el modelo de producción del sexo, que data del siglo XVIII, se fundó sobre la división del trabajo sexual y del trabajo reproductivo, identificando el sexo con la reproducción sexual (flores, 2017). De esta manera, la sexualidad femenina ha quedado inscripta y asociada a la tarea de la reproducción y las tareas de cuidados, sometiéndose la materia de su cuerpo y el deseo de su sexualidad a la cosificación del deseo patriarcal. En este sentido, Vance señala que “en la

vida de las mujeres, la tensión entre el peligro sexual y el placer sexual es muy poderosa. La sexualidad es, a la vez, un terreno de constreñimiento, de represión y peligro, y un terreno de exploración, placer y actuación” (1989:9). También apuntando al miedo que se imprime en la materialidad de nuestros cuerpos como dispositivo aleccionador, la neurología explica que las pulsiones orgánicas, como las sexuales, defensivas o de lucha, cursan emociones y sentimientos para poder desarrollarse. En este sentido,

el sentimiento amoroso y la emoción erótica acompañan el desarrollo de la pulsión sexual produciendo una armonización de los sistemas corporales (...) sin embargo, si la pulsión se inhibe, el sentimiento y la emoción quedan huérfanas de la pulsión que les daba sentido, provocando una pérdida de la sabiduría emocional, creando desconcierto y ansiedad (Rodríguez Bustos, 2016: 43).

El sistema colonial capitalista y patriarcal ha confiscado nuestros deseos y placeres y, consecuentemente, ha organizado una economía libidinal que ordena y norma los cuerpos aptos, los cuerpos deseados y deseantes, que establece los placeres permitidos y los diferencia de los catalogados como perversos, lo que plantea la pregunta por la economía erótica heterosexual que se inscribe en la materialidad de nuestras corporalidades (flores, 2017).

Silencio, estudiantes en el aula

Parece una paradoja que la sexualidad de la biomujer haya sido la más intensamente investigada, narrada, dicha y vuelta a decir, al mismo tiempo que ha sido tan pragmáticamente poco enseñada ni animada al autoconocimiento o la exploración. La apuesta se redobla si consideramos la vinculación posible entre la sexualidad y el ciclo menstrual. El movimiento expansivo del placer que puede sentirse en forma de ondas, olas, o borbotones recorre todas las partes del cuerpo imprimiendo un tono y ritmo al unísono, estos movimientos son orgánicos y acompasados cuando no existe domesticación del deseo y el placer; y nos permiten las autorregulaciones que nuestro organismo necesita. “La pulsión sexual es la pulsión vital *per se*, que deshace la coraza, impulsa, anima y regula el organismo humano (Rodríguez Bustos, 2016:42). De esta manera, se ha castrado la sexualidad de las biomujeres a la vez que se las ha orientado, normalizado y condenado a la tarea de la reproducción humana. Así es que cuando se aborda áulicamente la enseñanza del ciclo menstrual, suele hacerse desde una perspectiva biologicista con una orientación heteropatriarcal y reproductivista. Por lo tanto, se explica el ciclo como posibilidad de gestación y a partir de la penetración fálica y se explica el sangrado como el resultado de una no-fecundación. Este carácter “negativo” con el que se carga el sangrado se basa en la praxis de la reproducción, desconsiderando el sangrado como parte de un sistema cíclico, e ignorando con éste la sexualidad en relación a

las diferentes fases. En este sentido, la repetición de imaginarios, discursos, prácticas, lenguajes y dispositivos de la ley heterosexual hace cuerpos, a la vez que, como explica Ahmed, “la heterosexualidad obligatoria determina lo que los cuerpos pueden hacer. Los cuerpos toman la forma de normas que son repetidas en el tiempo y con fuerza” (2019: 130).

Educación menstrual sexuada y justa

El dispositivo escolar lleva en su esencia la regulación de las sexualidades. Se trata de una institución que siempre ha educado en sexualidad, aunque, muchas veces, esa educación sea parte del curriculum oculto o implícito. Esto es, aquello que no se dice abiertamente o que sucede por fuera de los programas oficiales (Da Cunha, 2015). A esto se refieren Graciela Morgade (2011) y Eleonor Faur (2007) cuando afirman, respectivamente, que “toda educación es sexual” y que la sexualidad es “una práctica pedagógica constante”.

Brevemente podríamos decir que existen dos grandes modelos hegemónicos que han definido la pedagogía de la sexualidad (Morgade, 2011). Por un lado, el enfoque tradicional moralista que reduce la sexualidad al coito (heterosexual, con penetración y con fines reproductivos) y que establece claros límites entre “lo debido” y “lo indebido”, “lo que está bien” y “lo que está mal”, “lo normal” y “lo anormal”. Desde esta perspectiva, todos los términos positivos de esa lista responden a un

orden “natural” indiscutible y superior a lo social. Todo lo que se aleja de ese sistema normativo constituye una desviación, una aberración, un anti-orden. Por otro lado, el modelo biomédico también reduce la sexualidad a la reproducción, pero no desde una mirada moralista, sino médica. Aquí, la mirada biologicista se une a la perspectiva médica para señalar los riesgos y amenazas que implican determinadas prácticas sexuales. Desde este enfoque, los sistemas genitales son considerados “aparatos reproductores” y el ciclo menstrual se inscribe y explica sólo en términos de fertilidad. Por otra parte, “la gran medicalización en los cuerpos de las ‘biomujeres’ en lo referente a su ciclo menstrual, capacidad reproductiva, parto y lactancia; así como también en las decisiones referentes a la anticoncepción, aparece con casi ninguna excepción enseñada como la única solución ante los diferentes sucesos de la sexualidad” (Barone Zallocco 2019:7).

En nuestro país, ambos modelos han estado presentes en la educación de las escuelas (y, en muchos casos continúan estándolo). Sin embargo, desde hace algunos años, gracias a la Ley de Educación Sexual Integral (N°26.150/2006) y a las luchas de los movimientos feministas y sociosexuales, se ha comenzado a elaborar y aplicar una educación sexual integral libre de lineamientos morales y sanitarios (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009) desde una mirada que pone el foco más en los placeres que en las amenazas y peligros de la sexualidad (Lavigne, 2018).

Desde esta perspectiva se considera que la sexualidad atraviesa la vida y las experiencias de las personas y nos permite comprender quiénes somos y qué nos pasa. Más allá de las deudas de integralidad que todavía pueda tener el sistema educativo, esta manera de entender la sexualidad implica enseñar y aprender sobre las características del propio cuerpo (y los cuerpos de los otros), los modos de cuidarle (y de cuidar a los demás), de expresar cariño, deseos y límites. Es, también, hablar sobre las diversidades sexuales, los estereotipos de género –como el de la mujer romántica y el varón sexualmente disponible siempre (Jones, 2010)– y los sistemas de derechos que nos amparan (Faur y Grimson, 2016). Las cosas que disfrutamos y las que nos provocan displacer, los gestos con los que expresamos afecto, nuestros deseos, necesidades, emociones y preferencias, el modo en que nos vinculamos con los otros, los roles sociales que desempeñamos, los temas que nos resultan tabú, la autonomía y la autoestima son aspectos que hacen a nuestra sexualidad.

Sin embargo, cuando se trata de enseñar y aprender sobre ciclo menstrual, tanto la mirada integral como su vínculo con la sexualidad se desvanecen. Habitualmente, el abordaje escolar que se hace del tema tiende a reducir el ciclo menstrual a las únicas dos etapas que le importan a la biomedicina: la ovulación y el sangrado como indicadores de la capacidad de gestar. Tanto es así, que la ovulación, por ejemplo, es

leída exclusivamente como ventana de fertilidad. Ni siquiera se explica cómo es el flujo vaginal en esa etapa. Mucho menos se mencionan los cambios en la libido y en lo que nos da placer. Ese reduccionismo se repite en todo lo referido al ciclo menstrual (Kohen y Meinardi, 2015). Se dice que la menstruación “es algo normal”, pero no se discute por qué persiste el estigma; se explican los cambios hormonales, pero no se los vincula con las experiencias cotidianas; y se repite que “en esos días podés hacer vida normal”, pero no se enseña a escuchar los ritmos y necesidades del cuerpo. De igual manera, no se explica por qué se producen los dolores menstruales y, cuando se habla de ellos, sólo se proponen soluciones farmacológicas. Tampoco se da lugar para pensar los vínculos con les demás y cómo acompañar y cuidar a una persona menstruante si así lo desea o necesita. También los derechos de las personas menstruantes quedan por fuera de esta formación.

Si consideramos que la materialidad de les cuerpos es el espacio político más intenso donde llevar a cabo operaciones de contra-producción de placer (flores, 2017) y le sumamos la carga social negativa que porta el sangrado menstrual, probablemente encontremos las respuestas acerca de porqué la sexualidad no se escribe en las mismas páginas que el ciclo menstrual. En este sentido, “la sexualidad se reduce vulgarmente a lo genital. Sin embargo, sabemos que constituye un mundo extenso, que traspasa lo genital,

lo físicamente visible y/o penetrable” (Pérez San Martín, 2018:45). Está claro que necesitamos (re)conocer, explorar y sentir el espacio sexual íntimo experimentando de manera individual, para saber qué cosas nos hacen sentir a gusto o no. Reconocer nuestro deseo, sin acotarlo a lo genital, implica una tarea de autoconocimiento que debe ser acompañada por información sexual en clave de género, que aliente a percibir todos los espacios sensibles de nuestra corporalidad, sin reducir las superficies eróticas a órganos sexuales y reproductivos. “Los órganos que reconocemos como naturalmente sexuales, son ya el producto de una tecnología sofisticada que prescribe el contexto en el que los órganos adquieren su significación” (Preciado 2002:27, en flores, 2017:9). En el caso del útero, “la mujer ha sido culturizada para romper la unidad psicosomática entre su conciencia y el útero. Así que, si el útero es en realidad, como suponemos, el centro del esqueleto erótico de la mujer, no es difícil imaginar que la represión milenaria de la mujer encaminada a controlar su capacidad reproductora haya requerido como condición (¿o quizá fue su consecuencia?) la rigidez uterina” (Rodríguez Bustos y Cachafeiro Viñambres, 2007:58). En este sentido, decimos que “el desconocimiento en materia de salud y sexualidad menstrual es grande. Hay una alianza invisible entre los discursos más despóticos del sistema capitalista y las prácticas más salvajes de la medicina hegemónica, que históricamente capturaron y entumecieron

la movilidad del útero, como órgano central para la vida sexual” (Barone Zallocco y Carbajal, 2020).

Entonces deberíamos preguntarnos “¿hasta qué punto se afianza el cuerpo sexuado a través de prácticas identificatorias gobernadas por esquemas reguladores?” (Butler 2018:35). Las estructuras de inteligibilidad (o regímenes de verdad) operan sobre la materialidad de nuestros úteros, ignorando su fisiología y actuando (desde la ignorancia) en su desmedro. En este sentido, “lo pensable, reconocible, los límites y las transgresiones codificadas discursivamente mediante estructuras legales, médicas y educativas (...) para ser reconocidos como tales, requieren la presencia de lo descartado, lo descalificado, lo irrelevante” (Britzman 2018:19). En este contexto, el vínculo entre ciclo menstrual y sexualidad rara vez es considerado. Aún existe la creencia, por ejemplo, que durante los días de sangrado menstrual lo que duele son los ovarios. Se desconoce que, en realidad, el dolor “proviene de las contracciones y movimientos que el útero realiza para evacuar el tejido endometrial” (Barone Zallocco y Carbajal, 2020). El útero debiera distenderse suavemente, con un movimiento rítmico y ondulante a lo largo de sus haces de fibras musculares, de arriba hacia abajo; sin embargo, el dolor constituye un sistema de defensa destinado a alertarnos de alguna agresión o disfunción de algún órgano o sistema (Rodríguez Bustos, 2010). En este sentido, todas las acciones ya mencionadas, tanto

médicas, como políticas, religiosas y patriarcales de alguna u otra manera nos han condenado por tener útero.

Así, se ven inhibidos nuestros deseos, placeres y afectaciones, como se ve inhibida la sexualidad cuando se siente miedo. Como también se modifica la húmeda organicidad del útero cuando nuestros cuerpos se vuelven tiesos. La brutal violencia que se ejerce desde las narrativas coloniales, capitalistas y patriarcales impactan agresivamente en los espasmos uterinos. La sociosexualidad construida como práctica, y auspiciada por el sistema farmacopornográfico, nos orienta a un displacer capaz de generar mercancías. En estas lógicas, toda corporalidad deseante pero no masculina es una amenaza al orden. Por eso se nos confisca nuestra libido, fluidos y pulsiones sexuales a una narrativa bien definida de aquello que está al margen, que es demasiado libre, demasiado sexual, demasiado poligámico, demasiado promiscuo. La normalización de la sexualidad conlleva a la estructuración de las emociones deseantes y de los intercambios posibles, en el orden del imaginario plausible. “De allí la importancia de movilizar contra-placeres, o el uso reflexivo de la sexualidad, susceptibles de atacar ese régimen heterosexual pretendidamente estable, y potenciar formas de vida sexo-afectivas y devenires del deseo fuera de los enclaves disciplinarios de las identidades (sexo/género) heteronormalizadas” (Manada de Lobas 2016:58).

Conclusiones

Para ir delineando algunas conclusiones, consideramos que es ineludible comenzar a indagar en las historias no contadas, aquellas relegadas por populares, por insurgentes o revolucionarias. Es fundamental poner el foco en los procesos políticos que colonizaron los saberes ancestrales para utilizarlos en beneficio de las instituciones médicas, científicas, religiosas y económicas, que se erigieron como únicas portadoras de *la* verdad. Instituciones que, aunque se reclaman a sí mismas como portadoras de un saber neutral, basan sus discursos en un sexismo científico que pone como modelo de todo a las corporalidades de varones blancos, cisgénero, heterosexuales y con poder económico. Desde esta perspectiva, el útero funciona como una condena que nos ubica en un lugar subsidiario al “someternos” a las menstruaciones, la gestación, el parto y los cambios hormonales (que nos hacen poco confiables).

Como vimos, la sexualidad es algo más que el coito. Es un espacio de subjetivación, una pulsión necesaria para la vida, que atraviesa todas nuestras prácticas y que nos vincula con nuestro entorno y territorio. Una pulsión, sin embargo, limitada y regulada por los regímenes de verdad que norman los cuerpos y establecen qué es lo aceptable y qué es lo anormal. En ese gesto, los cuerpos fueron colonizados. Especialmente los cuerpos con útero. La biomedicina, como institución privilegiada, medicalizó muchos de

nuestros procesos vitales, como los dolores (pre)menstruales y los partos. Pero también estableció un control sobre la libido, así como un control de género (Preciado, 2008). Extrayendo el deseo, el placer, la sexualidad; porque una persona deseante que disfruta de su placer (no sólo sexual), que vive libremente su erotismo y que se siente en armonía con su corporalidad no es negocio para un sistema capitalista que tiene por objeto volvernos tías, secas y temerosas.

Consideramos fundamental poner el foco en los vínculos que existen entre sexualidad y ciclo menstrual. Reconocer la carga política que tiene la sexualidad de la menstruación implica comenzar a delinear una educación menstrual sexuada, justa, con mirada integral y en clave de género. Esto es, que no acote los vínculos a la heteronormatividad, ni a la mirada biomédica y que recupere los saberes experienciales de las personas menstruantes (Rohatsch, 2018; Kohen y Rohatsch, 2020).

En nuestro país, la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral propone un abordaje de la sexualidad en términos amplios. Con el correr de los años, esa mirada ha excedido el marco normativo para multiplicarse en las calles, irrumpir en la mesa familiar y entrar en las aulas también por demanda de les estudiantes. En el contexto local, la masificación de las consignas feministas a partir del movimiento Ni Una Menos (con estallido en 2015) y el protagonismo público de las juventudes, han impulsado proyectos de ley como la

de Interrupción Voluntaria del Embarazo y de quita del impuesto al valor agregado a los productos de gestión menstrual y su provisión gratuita en escuelas, cárceles y otros espacios comunitarios. Junto a otras, estas son algunas de las leyes que impactan directamente en nuestra sexualidad, y que además de reconocer y ampliar derechos sexuales y (no) reproductivos, también producen regulación sobre los cuerpos. Sin embargo, la potencia de estas leyes consiste en correr del centro el saber y las prácticas biomédicas, para dar lugar a otros aspectos de la vida de la personas (Lavigne, 2018). Es por eso que insistimos en la necesidad de pensar la sexualidad menstrual desde un enfoque de género y derechos, libre de prejuicios y estigmas.

En el mismo sentido, es necesaria una educación menstrual que incite al autoconocimiento y a la exploración de

la sexualidad y la ciclicidad no inscrita en el cuerpo de las mujeres, sino amplificada y diversificada en la multiplicidad de géneros y personas menstruantes, que apuesta a otras narrativas, quizá utópicas y heréticas, pero más integradoras (Barone Zallocco y Carbajal, 2020).

Pensar la complejidad de los vínculos entre sexualidad y ciclo menstrual es comprender que ambas dimensiones son mucho más que eventos fisiológicos. La sexualidad no es sólo el coito, y la menstruación no es un embarazo fallido. Ampliar la mirada sobre el ciclo menstrual, y entenderla como parte de la sexualidad, implica dar atención a la interseccionalidad de nuestras experiencias como personas menstruantes. Pero también es atender a los modos en que las variables económicas, políticas y sociohistóricas configuran nuestras posibilidades de experimentar la ciclicidad.

Notas

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

(2)Diplomada en Educación Sexual Integral (Facultad de Filosofía y Letras - UBA), Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social y Maestranda en Comunicación y Cultura (Facultad de Ciencias Sociales - UBA). Docente de talleres y jornadas de Educación Sexual Integral destinados a estudiantes de profesorado y en ejercicio. Investiga sobre experiencias menstruales desde una perspectiva integral y de género. mrohatsch@hotmail.com

Referencias bibliográficas

AHMED, S. (2019). *Fenomenología Queer. Orientaciones, objetos, otros*. Barcelona: Belaterra.
BARONE ZALLOCCO, O. (2019). “Lo cuir de la menstruación en las aulas” en: Revista de Educación. N° 18. Septiembre. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3758/3699

- BARONE ZALLOCCO, O. y CARBAJAL, F. (2020). "Rojo, que te quiero roja. Del tabú a la apropiación política de la menstruación". Página/12, Suplemento Las 12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/271491-rojo-que-te-quiero-roja>.
- BRITZMAN, D. (2018) "Existe una pedagogía cuir? O no leas tan hétero" en: "Pedagogías Transgresoras II" comp. Adelstein, G. Sauce Viejo, Sta Fé.: Bocavulvaria
- BUTLER, J. (2018). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- DA CUNHA, M. (2015). "El currículum como Speculum". En: Para una didáctica con perspectiva de género. BACH, A.M. (coord.). Buenos Aires: UNSAM - Miño y Dávila.
- DELANEY, J.; LUPTON, M.J. y TOTH, E. (1988). *The Curse. A Cultural History of Menstruation*. Illinois: University of Illinois Press.
- DIAZ, E. (2014) "La sexualidad y el poder". Bs. As.: Prometeo
- DE LAURETIS, T. (2014). "Cuándo las lesbianas no éramos mujeres" Sta Fé. Bocavulvaria
- ELIZALDE, S., FELITTI, K. y QUEIROLO, G. (coords.). (2009). *Géneros y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- EHRENREICH, B. y ENGLISH, D. (2005). *For Her Own Good. Two Centuries of the Experts' Advice to Women*. Estados Unidos: Anchor Books.
- FAUR, E. (2007). *Educación integral de la sexualidad: aportes para su abordaje en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- FAUR, E. y GRIMSON A. (2016). *Mitomanías de los sexos. Las ideas del siglo XX sobre el amor, el deseo y el poder que necesitamos desechar para vivir en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- FEDERICI, S. (2015) "Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria." Bs As.: Tinta Limón.
- FLORES, V. (2017). *Saber/Coger como experiencia política. Desorganizar el cuerpo hétero*. La Plata: Popova.
- FOUCAULT, M. ([1976] 2014). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- GARCÍA PORTA, M. (2006). "Síndrome Premenstrual (SPM): una aproximación crítica" en: *Revista de Antropología Iberoamericana*. N°1. Enero-febrero.
- JONES, D. (2010). *Sexualidades adolescentes: amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CICCUS/CLACSO.
- KOHEN, M. y MEINARDI, E. (2015). "Problematizando las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela: lo disimulado, lo negativo, lo silenciado", en: *Bio-Crónicas*. N° 16. Enero-junio.
- KOHEN, M. y ROHATSCH, M. (2020): "Día de la salud menstrual. Piden romper con el estigma de la menstruación", en: *Clarín / Sociedad*. 28 de mayo de 2020. Disponible en: https://www.clarin.com/sociedad/piden-romper-estigma-menstruacion_0_EUkmAETNq.html
- LAQUEUR, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- LAVIGNE, L. (2018). "Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral".

En: Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura. ELIZALDE, S. (comp.). Buenos Aires: Biblos.

LOPES LOURO, G. (coord.) (1999). O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.

- _____ (2018) "Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría cuir como políticas de conocimiento" en: "Pedagogías Transgresoras II" comp. Adelstein, G. Sauce Viejo, Sta Fé.: Bocavulvaria

MAFFÍA, D. (2005). "Conocimiento y emoción", en: Arbor. N°716. Noviembre-diciembre.

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

MILEO, A. (2018). Que la ciencia te acompañe a luchar por tus derechos. Buenos Aires: Debate.

MORGAGE, G. (2006). "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media" en: Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. N°24. Septiembre.

- _____ (coord.) (2011). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.

PLATERO, R. (L.). (2013). "Marañas con distintos acentos: género y sexualidad en la perspectiva interseccional" en: Encrucijadas. Revista crítica de Ciencias Sociales. N°5.

PRECIADO, B. (2000). "Manifiesto Contrasexual". Madrid: Opera Prima.

- _____ (2008). "Testo Yonqui". España: Espasa Calpe.

RODRIGÁÑEZ BUSTOS, C. (2010). "Pariremos con placer. Apuntes sobre la recuperación del útero espástico y la energía sexual femenina" en: Folia Ediciones. Disponible en www.casildarodriganez.org

- _____ (2016). "Recuperando a la mujer prohibida". (Sin datos de lugar de edición): Kakuy.

RODRIGÁÑEZ BUSTOS, C. y CACHAFEIRO VIÑAMBRES, A. (2007). La represión del deseo materno y la génesis del estado de sumisión inconsciente. Murcia: Crimentales.

ROHATSCH, M. (2018): "Youtubers que hablan de menstruación en público" en: Actas de las V Jornadas de Estudios sobre la infancia. UNSAM - UNGS - CONICET - UNCPBA - UBA. Buenos aires, 15 al 17 de agosto.

PÉREZ SAN MARTÍN, P. (2018) "Manual Introductorio a la Ginecología Natural". Bs. As.: Ginecosoffa Ediciones

VANCE, C. (1989). Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina. Madrid : Talasa.

Revista de **E**ducación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

**Sentidos autobiográficos y giros afectivos en la investigación en educación:
Un diálogo con Carina Kaplan¹
Autobiographical senses and affective turns in education research:
A dialogue with Carina Kaplan**

Francisco Ramallo²

Resumen

En este texto Carina Kaplan dialoga sobre la convivencia en la escuela y los vínculos afectivos que se construyen en ella, con una especial atención en la desigualdad educativa y el dolor social. En esta tarea, generosamente, su propia escolarización y el entorno afectivo que la acobia, desliza el interés por el conocimiento en sí mismo en pos de narrar cómo nos afectamos con el conocimiento. Las marcas de la memoria y el territorio de la infancia, devienen en condiciones temporales para nombrar sus sentidos más profundos respecto del ser pedagoga, educadora e investigadora del modo en que lo es. Entre las entrecruzadas voces de Norbert Elias, Pierre Bourdieu y Emilio Tenti Fanfani, la entrevistada autoriza aquí una recuperación íntima y una reparación histórica con deseos, proyecciones y excepciones del mundo

Summary

In this text, Carina Kaplan talks about coexistence in school and the affective bonds that are built in it, with a special focus on educational inequality and social pain. In this task, generously, their own schooling and the affective environment that shelters it, slides the interest in knowledge itself in order to narrate how we affect ourselves with knowledge. The marks of memory and the territory of childhood, become temporary conditions to name their deepest senses regarding being a pedagogue, educator and researcher in the way that she is. Among the intertwined voices of Norbert Elias, Pierre Bourdieu and Emilio Tenti Fanfani, the interviewee here authorizes an intimate recovery and a historical repair with wishes, projections and exceptions of the emotional world.

emocional.

Palabras claves: Biografía; Giro afectivo; Investigación; Pedagogía.

Key Words: Biography; Affective turn; Investigation; Pedagogy.

Fecha de Recepción: 01/06/2020
Primera Evaluación: 25/06/2020
Segunda Evaluación: 01/07/2020
Fecha de Aceptación: 06/07/2020

P1: Carina podrías presentarte contándonos ¿Cómo se vinculan para vos los giros afectivos con la investigación autobiográfica en educación?

R1: Narrar escenas de la propia biografía escolar y académica significa hacer el intento por evocar huellas de la memoria socio-psíquica bajo el supuesto de que los relatos en primera persona cobran su sentido profundo en una matriz epocal. Consiste en visibilizar, en la medida en que el lado oculto de la subjetividad lo posibilite, el porqué de los temas, líneas de investigación y perspectivas que he ido construyendo a lo largo de mi trayectoria. Considerando que no se puede escindir la experiencia social de la experiencia escolar ni tampoco a éstas del oficio como trabajadora docente y científica.

Se trata de compartir meditaciones o diálogos en voz alta que involucran un movimiento imbricado entre compromiso y distanciamiento. En todo conocimiento, incluso en el autoconocimiento, no hay ni entera subjetividad ni entera objetividad sino una mezcla de ambas, tal como postula Norbert Elias.

Lo que deseo significar es que, al (re) conocer(se)(nos) hay un componente emotivo, una sensibilidad frente a una situación presente o a su evocación y, al mismo tiempo, una oportunidad de deliberación menos centrada en esa afectación subjetiva y más centrada en el objeto. Tal vez sea por ello que, al explorar en la subjetividad, se necesite evitar la dicotomía de una historia interna y una historia externa.

Al relato en primera persona le sucede algo similar al debate histórico en las ciencias sociales que precisa superar las tradiciones reduccionistas del objetivismo y el subjetivismo, del fiscalismo y el psicologismo, de un yo interno y un yo externo. Desde una perspectiva de larga duración, las personas singulares (los individuos) y la multiplicidad de los seres humanos (la sociedad) mantenemos un entrelazamiento indisoluble.

Al respecto, he venido argumentando en mis escritos sobre la necesidad de aplicar una mirada relacional donde se imbrican la realidad material y la personal. Los individuos no somos seres sitiados, sino que configuramos, modificamos y formamos parte de la sociedad; a la vez que la sociedad, nos configura, nos modifica y nos constituye. De este modo, los procesos y cambios individuales y sociohistóricos se vuelven inteligibles. El carácter propio de un ser humano, su carácter individual adquiere su forma específica en los vínculos con otros. En definitiva, nuestra condición humana misma es posible en virtud de



la certeza de la otredad.

P2: ¿Desde esa larga duración que propones cuál es el lugar del tiempo en el relato personal?

R2: Entretejer una trama narrativa del yo implica también reflexionar sobre el tiempo que es un organizador del orden de lo simbólico. La experiencia del tiempo o el tiempo social no se mide como lo pretenden los físicos con fórmulas matemáticas desde una representación naturalista. El relato personal remite a la percepción subjetiva del tiempo donde la cronología objetiva (calendarios, relojes, ciclos académicos) involucra un modo peculiar de transitar cierta vivencia subjetiva anclada en un macrocosmos social. He venido reflexionando insistentemente como docente e investigadora de Sociología de la Educación sobre las relaciones entre tiempo y capitalismo desde una perspectiva de larga duración. El tiempo en el capitalismo salvaje está al servicio de la organización del trabajo flexible y precarizado en sociedades de exclusión. Tal como lo conceptualiza Richard Sennett, se trata de una fase del capitalismo que obstaculiza la construcción de un “carácter”, esto es, de narrativas profundas y duraderas de nuestra experiencia emocional, produciendo una ruptura de trayectorias. La precariedad objetiva se internaliza como precariedad vital. El lema del mercado es el “nada a largo plazo”, principio que corroe el compromiso mutuo y la autoestima. En este escenario, he argumentado en mis escritos cómo la escuela es una

institución que lucha por abrir horizontes de posibilidad, por acompañar a las y los estudiantes que aloja a fabricar un sentido vital a futuro. La escuela posibilita construir esperanza ayudando a tramitar las narrativas de las infancias y juventudes atravesadas por el sufrimiento social.

P3: ¿Qué dirías hoy de tu paso por la escuela? ¿cómo fue el entorno afectivo de tu escolarización?

R3: Las huellas de la memoria simbolizan una relación dialéctica entre un tiempo objetivo y un tiempo subjetivo. En mi historia, por caso, el haber transcurrido la adolescencia y temprana juventud en el período de la última dictadura cívico militar argentina me enlaza a una generación atravesada por el miedo y la rebeldía propia de toda forma de opresión. El miedo a la muerte ha configurado nuestra estructura emotiva. En una visión retrospectiva, tal vez es por ello que se comprende por qué he escrito sobre el miedo a la muerte joven desde una perspectiva de larga duración. Sustentado la cuestión en un entrecruzamiento necesario entre los cambios en la estructura social y la constitución afectiva. El miedo personal se vincula a los miedos sociales. En la obra “El proceso de la civilización”, Norbert Elias menciona la posibilidad de sentir miedo como un rasgo invariable de la naturaleza humana. Aunque también destaca que la intensidad, el tipo y la estructura de los miedos que laten o arden en el individuo aparecen determinados siempre por la historia y la estructura real de sus relaciones con

otros humanos, por la estructura de su sociedad y se transforman con ésta.

Recuerdo bastante nítidamente cómo en mi primer año de la escuela secundaria (a la edad de 13 años), en una materia que se denominaba algo así educación cívica (materia que cambió de nombre con el advenimiento de la democracia), estábamos estudiando sobre la temática de la familia y para un trabajo práctico incluí cartas del Che Guevara a sus hijos. En esa correspondencia, a uno de sus hijos, Camilo, le indicaba: “debes decir menos malas palabras que en la escuela no se puede decirles y hay que acostumbrarse a usarlas donde se pueda”, mientras que al pequeño Ernesto, *Tatico*, le pedía: “tú crece y hazte hombre que después veremos qué se hace. Si hay imperialismo todavía, salimos a pelearlo, Si eso se acaba, tú, Camilo y yo podemos irnos de vacaciones a la luna”.

Me fascinaron esas cartas (desde siempre exploré en la literatura epistolar), las transcribí y se las entregué al profesor. A la clase siguiente, en voz baja se acercó hasta mi pupitre y recuerdo que con ternura me dijo algo así como que le parecieron muy bellas las cartas pero que no eran épocas para mostrarlas; entonces, me pidió que las guarde en mi casa pero que no las traiga a la escuela”. Aprendí del miedo y de los dictadores. Pero sobre todo supe desde entonces que en la escuela se transmiten prácticas curriculares ocultas, transgresoras, aún en contextos totalitarios.

Aquel profesor, entendí al crecer, que me estaba cuidando, protegiendo. La pedagogía del cuidado, la pedagogía de la ternura, la pedagogía de la memoria dijo presente (como repetí PRESENTE luego en todas las marchas por los 30.000 desaparecidos en dictadura) en esa escena escolar.

P4: ¿Cómo eligiste ser una educadora e investigadora en educación? ¿Qué hitos podrías reconocer o mencionar esta elección?

R4: Como comentaba, advertí desde entonces sobre la profunda huella que puede dejarnos un docente en esos pequeños grandes gestos. De hecho, siempre me interesé por la figura del docente y su poder simbólico sobre la constitución de la subjetividad estudiantil. He incursionado en la tradición del “efecto pygmalion” que analiza el poder de las creencias del maestro sobre las trayectorias escolares. Mi primer trabajo de investigación, publicado como “Buenos y malos alumnos. Descripciones que prescriben” destaca ese poder simbólico que permite dar cuenta de las marcas subjetivas que se inscriben en los actos de nombramiento que operan como signos de valorización o descrédito. La figura del estudiante es interdependiente de la del docente siendo este último el espejo donde aprende a mirarse y construye una autoimagen de aceptación o rechazo. De allí que mis investigaciones apelan a revisar la mirada que construye el docente sobre el estudiante como contribución para contrarrestar prejuicios y etiquetamientos.

Un autor que me inspira desde los orígenes de mi oficio como investigadora, Pierre Bourdieu, se dedicó a estudiar precisamente las formas de percepción, clasificación y nominación en el mundo educativo, desde la escuela hasta la universidad. Lo que más me impactó es que intentó interpretar cómo estos juicios profesoraes inciden en la construcción de la autoestima social y educativa, reconociéndole así un poder simbólico innegable a la escuela y a las taxonomías y nominaciones que produce y reproduce el docente respecto de sus estudiantes.

El apasionamiento por conocer estas dimensiones de las prácticas educativas sigue intacto desde hace 25 años. Mi tesis doctoral, publicada como *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, se sostiene sobre varios de los conceptos interpretativos de la obra de Pierre Bourdieu, en su intento por examinar la incidencia de las categorías de los juicios profesoraes. Se avanza en esta tesis en la caracterización de estas categorías, definiendo los rasgos específicos que adopta el sentido común profesoral sobre la inteligencia y el talento de los alumnos, en los contextos de la práctica educativa. Dejando allí planteada una hipótesis sustantiva: las representaciones de los docentes operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos en relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto de destino o sentido de los límites. La mirada del educador da valor o lo quita. La mirada posee entonces una innegable fuerza

simbólica.

P5: Considerando estos desplazamientos ¿Qué sentís que aportan tus investigaciones sobre los vínculos afectivos, las culturas estudiantiles y la convivencia en la escuela?

R5: Como pedagoga, tal como vengo afirmando, repasar trazos o huellas de la experiencia educativa genera procesos autorreflexivos en torno al lugar simbólico de la escuela en nuestras sociedades. Las instituciones escolares nos anteceden a los individuos singulares, aunque atesoran sentido en la interacción social, en las relaciones de intersubjetividad, en la trama vincular. La escuela y la universidad son espacios públicos socialmente ponderados que producen efectos simbólicos en la constitución de narrativas identitarias. Conforman una suerte de disposiciones subjetivas, o lo que Bourdieu denomina *habitus*, para pensar y sentir.

El escritor George Orwell se pregunta: “¿Yo, por qué escribo?” y concluye que la escritura es una síntesis de un entendimiento personal y la crítica social. Todo escritor comienza cuando le nace de su interior una inconformidad con su realidad. En mi caso, la inconformidad es con la cuestión social de la desigualdad y las prácticas culturales de exclusión, con los prejuicios y procesos de inferiorización. Me he concentrado en analizar las consecuencias personales de las formas del sufrimiento social en el ámbito escolar. En mi recorrido

académico me he interesado por aportar un enfoque sociohistórico y sociocultural sobre la construcción social de las emociones en el ámbito educativo bajo el supuesto de que éstas pueden ser pensadas como vías de reparación de la memoria histórica y de las biografías subjetivas. Así es que, el relato biográfico por mí misma necesariamente apela a la emotividad singular bajo los signos de época que toca vivir. El sufrimiento y el dolor son cuestiones sociales que se expresan singularmente. Al estudiar sistemáticamente en mis investigaciones las relaciones entre emotividad y violencias en el ámbito escolar, es decir, pretendiendo lograr una comprensión profunda acerca de cómo se sienten heridos las y los estudiantes, lo hago bajo la convicción de que es posible trabajar sobre la cuestión de la reparación simbólica. La reparación es un acto pedagógico que habilita experiencias escolares menos traumáticas y deja como legado de transmisión una actitud ética para con el otro.

P6: ¿Cómo recordás las marcas de tu propia escolarización?

R6: Pues bien, haciendo el ejercicio deliberado de viajar íntimamente hacia la infancia, y más particularmente hacia el rito iniciático del proceso de escolarización, recuerdo que mi mamá solía contar que, como lloraba desconsoladamente cuando acompañábamos a mi hermano, un año mayor, hasta la puerta de la salita del jardín de infantes, un día la maestra me invitó a que me quedara. Desde ese día

permanecí allí con felicidad. Comprendí más tarde como investigadora y desde una mirada de largo plazo cómo la escuela moderna estatal fue cubriendo la función educadora que en el pasado correspondía a las familias.

La escuela representaba ese mundo secreto, separado del seno de mi hogar, donde convivíamos por largas horas niños y niñas que proveníamos de diferentes familias y con figuras adultas que no eran mis padres. Donde los vínculos generacionales no eran estables, incluso a veces poco armónicos, pero eran interdependientes. Atesoro una bella foto de ese instante en que, de la mano de Adrián, aunque solo un año estuvimos juntos, me lancé a la aventura de descubrir ese mundo imaginario tan distinto al de mi hogar y junto a extraños que se fueron transformando en semejantes en virtud de la acción pedagógica.

A propósito, confieso que siempre me pareció potente la metáfora de la novela (que leí en la adolescencia y me fascinó) “El extranjero” de Albert Camus en que su personaje da cuenta del sentirse forastero. De hecho, la escuela moderna estatal es una institución que reúne bajo relaciones de proximidad física a niñas, niños y jóvenes distantes por sus modos de socialización familiar. Precisamente una de las funciones socializadoras de la escuela democrática consiste en configurar al extranjero como semejante.

Suelo escribir en mis textos acerca de la necesidad de producir mirada desde la escuela respecto de la otredad,

contrarrestando los muros simbólicos. La afectividad de las y los estudiantes se expresa no solo en lo que dicen (actos del lenguaje, de nombramiento), sino también en los signos corporales producto de los mecanismos y las relaciones sociales de dominación simbólica. La trama escolar consiste en tejer y entretejer para que las y los estudiantes, sin distinción, desarrollen valía social en sociedades donde las grandes mayorías son invisibilizadas y subalternizadas. El corazón de la escuela pública habita en la trama vincular donde la humanidad se significa por la coexistencia y la convivencia democrática con el otro. Siempre me figuré a la escuela como un espacio contracultural y a la comunidad educativa como actores dispuestos a subvertir el orden dominante.

Es una institución que tiene como promesa la igualdad desde un horizonte de justicia escolar. Donde se pueden generar las condiciones institucionales para trabajar las relaciones de proximidad simbólica intentando construir herramientas culturales para derrumbar ese muro que separa a nosotros (superiores) de ellos (inferiores).

He reflexionado permanentemente sobre ese sentido de la escuela moderna estatal que es el de brindar la posibilidad de anteponer una alternativa frente a las desigualdades de origen contrapesando el sello de cuna. Pensando en esa niña que fui, seguramente presentía desde entonces que la escuela contiene un enigma por descubrir y que puede ayudar a curar las heridas sociales.

P7: ¿Cómo se asocian estas marcas con las investigaciones que realizas?

R7: Hay un escrito autobiográfico que inspira para reflexionar sobre elementos del proceso de escolarización y trayectoria académica que son “Autoanálisis de un sociólogo” de Pierre Bourdieu. Los temas que escogió en sus análisis, que le otorgan un sello propio, se inscriben en sus vivencias de infancia y la juventud. Percibo que todas y todos los docentes e investigadores pedagogos portamos nuestras marcas subjetivas de infancia, muchas de ellas inconscientes, que permiten dar cuenta de nuestra identidad profesional, de los temas que estudiamos, de las perspectivas teóricas o lentes particulares desde los que miramos el mundo educativo.

En el caso de Bourdieu, un momento importante que evoca es su experiencia de adolescente como internado en un liceo francés entre los años 1941 y 1947. Desde una visión retrospectiva advierte Bourdieu que, como en toda institución seleccionadora de elite, las interacciones cotidianas con sus compañeros adoptaban la forma de una suerte de racismo de clase. Solían humillarlo pronunciando su apellido con acento campesino y burlándolo por su nombre que era un símbolo del supuesto retraso de su lugar de origen. Bourdieu llega a confesar que tenía 11 o 12 años y nadie con quien hablar. Vivía su vida de interno, según recuerda, en una especie de furia empecinada. Así, el mundo violento del internado fue una tremenda escuela de realismo social

para Bourdieu. Sus recuerdos permiten afirmar que, por un lado los niños se peleaban obstinadamente y, por otro lado, a menudo estaban y se sentían en soledad desbordados de lágrimas de desesperación, sin nadie para quejarse o, sencillamente, con quien comentarlo.

Esa experiencia escolar le provocó una relación ambivalente y contradictoria con la institución escolar. Alcanzó el éxito escolar con un alto costo subjetivo. Era considerado un buen alumno, con la docilidad y sumisión que ello suponía, y al mismo tiempo mantenía una actitud de rebeldía y una disposición renuente hacia el sistema escolar.

¿Por qué la referencia a Bourdieu y a sus temas y perspectivas de investigación? Es que transcurría la década de los ochenta del siglo pasado, estaba recién graduada de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, donde obtuve mis títulos de licenciada y profesora y más adelante de doctora) y comencé a participar de un equipo liderado por Emilio Tenti Fanfani quien se transformó en mi primer Maestro que me introdujo en el oficio de investigadora. Emilio se carteaba (en ese entonces la carta por correo postal era el medio de comunicación más habitual) y traducía los textos de Bourdieu a nuestra lengua. A mis veinte años de edad ni imaginaba quién era Bourdieu, pero adoraba que Emilio nos leyera sus traducciones antes de que se publicaran.

P8: Si tuvieras que mirar hacia atrás en tu biografía intelectual ¿Cuál

de tus investigaciones te marca más interiormente?, ¿Cuál implica más tu vida personal?

R8: Al evocar ciertas escenas de mi formación académica, deseo detenerme en algunas reflexiones sobre el proceso de transmisión del oficio de investigar que incidió fuertemente en mi trayectoria académica. Cuando leí “El artesano” de Richard Sennet comprendí que aprender a investigar y formar investigadores es un trabajo artesanal que se ancla en la materialidad del mundo. Manifiestamente en mis trabajos, cuyo eje es siempre aportar a la comprensión de la relación entre desigualdad social y la desigualdad educativa, dicha materialidad se expresa con total visibilidad. Analizar los mecanismos para ayudar a reparar la maquinaria. Un oficio que requiere de una habilidad puntual referida a una realidad tangible a la vez que mueve una recompensa emocional relacionada con el orgullo. El trabajo artesanal impulsado por el deseo de hacer bien una tarea, como un impulso humano básico, incluso entre tantos obstáculos que se encuentran, es uno de los caminos para alcanzar la dignidad. En mis investigaciones me propongo, e invito a quienes eligen trabajar en esa línea, desnudar los mecanismos de la reproducción social en la vida escolar para colaborar con ese compromiso ético político por contrarrestar las múltiples expresiones de la desigualdad. Las prácticas sociales y escolares operan bajo una matriz inconsciente. Comprender las formas del inconsciente social que subyace a las prácticas escolares,

hechas por sujetos en relaciones de intersubjetividad, ayuda a develar (quitar el velo) a lo no dicho ni evidente a simple vista y crear así las condiciones para su transformación.

Notas

(1)Profesora en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Buenos Aires. Es investigadora Independiente de CONICET y Directora del Programa de Investigación sobre Transformaciones sociales, subjetividades y procesos educativos, Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y con post doctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Correo electrónico: kaplanarina@gmail.com

(2)Profesor Adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es director del Grupo de Extensión PedagOrgía y del Proyecto de Extensión “Cuir en educadorxs...”. franarg@hotmail.com

Revista
de Educación



RESEÑAS
Tesis



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados

Tesista: Danise Grangeiro¹

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Director: Dr. Daniel Suárez (UBA)

Jurado Evaluador: Dr. Elizeu Clementino de Souza, Dra. Maria Conceição Passeggi, Dra. Andrea Alliaud.

Fecha de Defensa: Noviembre de 2014

Tengo el placer de presentarles mi tesis de doctorado. Una tesis en forma de arte, pintada, sentida, dibujada, percibida, pensada, narrada, leída, escrita y reescrita en varias voces. Un arte que nos permitió –a mí como investigadora y a los sujetos colaboradores– encontrar la estética y la belleza de la profesión docente y el encanto de envejecer, con todas las dificultades que eso implica. A través de reflexiones profundas sobre nuestra trayectoria de vida y profesional, nos fue posible formarnos, trans-formarnos, co-formarnos y reconstruirnos durante los cuatro años de desarrollo de la investigación.

Es una tesis polifónica, creada al mismo tiempo que se gestaba dentro de mí la vida de mi primera hija. Una tesis que abrió espacios para varias

culturas y voces intergeneracionales. Una investigación joven y vieja, escrita por los que tienen de 30 a 70 años, marcada por memorias de los años 1970 o 2011. Pensada en Brasil y escrita en Argentina, y que trae en sus entrelíneas letras de tango y samba.

La investigación es una mezcla de mí misma con el otro, quizás por eso la defino como un arte. Puede ser apreciada por varios lectores: por expertos e inexpertos en el tema de la jubilación, por educadores y aprendices, por quienes estudian la salud o Ciencias de la Educación, por los que se apasionan con la investigación formación-acción y la (auto) biografía. Pero será especialmente apreciada por aquellos que no temen adentrarse en las vidas de quienes llevan más tiempo

vivido.

Esta tesis resalta la importancia de un espacio destinado al rescate de la memoria pedagógica de los docentes jubilados, e investiga el papel que sus experiencias profesionales ocupan dentro de las instituciones de formación de profesores más jóvenes. Reflexionar sobre estos temas es un ejercicio útil para comprender dónde estamos en materia educativa. Analizar nuestras propias argumentaciones y compromisos nos hace comprender los procesos de enseñanza, nuestra acción en ellos y, en consecuencia, nos permite contar con elementos para pensar una educación mejor. Escuchar las narrativas de las trayectorias profesionales de los docentes jubilados es como caminar por la trayectoria profesional de la enseñanza en busca de memorias educativas y pedagógicas para comprender que somos parte de una historia. De este modo, la investigación se orientó a promover la política de la inclusión (Freire, 1970), la política de la felicidad, del reconocimiento y del conocimiento de los derechos humanos y de los adultos mayores.

Durante la investigación, indago sobre los saberes que los docentes poseen y generan en torno a la experiencia escolar; a los sentidos y significados que les atribuyen cuando los comprenden o los pretenden explicar. Además, discuto los modos de concebir la pre-jubilación, la vida de jubilado (a), definiendo y tomando posición sobre las diferencias entre vivencia/experiencia, conocimiento/saber, tiempo *chronos*/*kairos*. La investigación trae, junto a mi propia historia, los

relatos de experiencias pedagógicas producidos, entre octubre de 2010 y octubre de 2011, por diez docentes jubilados de la ciudad de Quilmes en los talleres (auto) biográficos.

Gran parte de mis inquietudes pasaban por observar el recorrido del saber experiencial de los jubilados. ¿Para dónde va este saber?, y ¿qué hacemos con él? A lo largo de la tesis describo una escena que imagino cuando una persona se jubila. Viene a mi mente el jubilado, en su último día, saliendo de su lugar de trabajo con una valija llena de experiencia profesional. Lo observo desde lejos y lo veo cargarla con dificultad, ya que generalmente son muchos los momentos experimentados. Lo veo llegar a casa y no encontrar espacio para depositar su valija de saberes. El jubilado es consciente de que en su hogar no hay un lugar ideal para guardarla. Lo que planteo en la tesis es que nuestra sociedad posee innumerables espacios donde guardar esas valijas de saberes y hacer usufructo de ellas. Desafortunadamente, estamos perdiendo el saber de la experiencia. ¿Qué espacios son ofrecidos para que estas valijas sean “regaladas”, “donadas”, “abiertas” o “intercambiadas” con otros profesionales en actividad?, ¿podríamos generar profesionales más conscientes de sus prácticas si abriéramos espacios para las “valijas” de un jubilado?, ¿cómo rescatar este saber?, ¿cuál es la función que este saber ocupa en nuestra sociedad?

Mis indagaciones generaron un espacio abierto y creado en la ciudad de

Quilmes para los que fueron doblemente silenciados: los docentes jubilados. Un espacio para los que no deseaban detenerse o jubilarse de la vida, para los que fueron echados por el sistema, para los que no olvidan sus guardapolvos y/o para los que sienten la necesidad de soltar la voz por los muchos años que pasaron callados. Un espacio sencillo, construido en cualquier rincón donde existiera el diálogo y el estímulo de la memoria a través del registro de narrativas pedagógicas.

Durante la investigación, busqué la sabiduría profesional y de vida de docentes jubilados. No fue difícil encontrarlos. Gadamer (1981) hizo un gran aporte sobre el saber de la experiencia y sobre la definición de sabiduría, explicando que el sabio es alguien que está siempre volviendo hacía sus experiencias para repensarlas, para indagarlas y, si es necesario, transformarlas. Fue fácil percibir en la investigación que la sabiduría no llega con la edad, no llega con el tiempo, sino que llega por lo que hacemos con los años vividos, lo que hacemos de nuestros tiempos. Llega con el arte de pensar la propia vida, por el análisis y las observaciones que hacemos de nuestros actos, de la relación yo-mundo, yo-otro y, en el caso de los docentes, yo-mundo educativo.

La sabiduría no viene sola, no es regalo del tiempo vivido. La sabiduría es buscada. Lógicamente el tiempo nos brinda la posibilidad de encontrarla. El tiempo *Kairos* y *Chronos* nos permite pensar sobre lo que nos pasa, lo que vimos, lo que hablamos o escuchamos.

Reflexionar genera experiencias. La edad nos permite volver a pensar sobre lo vivido, nos ayuda a actuar conforme las conclusiones de nuestros pensamientos, nos ayuda a ser más coherentes y conscientes en/con nuestras acciones. Por esta razón, sabiduría y vejez muchas veces están relacionadas.

La investigación no solo generó un rincón de pensamientos sobre la educación, sino que también nos permitió llevar las ricas experiencias de maestros y profesores jubilados, a congresos, charlas, ateneos, revistas, internet y a los institutos de formación docente. Ellos llevaron sus gritos, sus miedos, sus alegrías, sus experiencias más significativas; llevaron sus lágrimas, sus saberes, sus conocimientos, sus tangos y sus sambas para aquellas personas que buscan ser docentes. Y fue en esos intercambios de historias entre generaciones que percibimos la grandeza y la fuerza de la experiencia.

En los institutos de formación docente, los jubilados presentaron a los docentes en formación el resultado de la reconstrucción de su yo a través de sus narrativas pedagógicas. Ese yo fue compartido entre muchos otros “yos” en formación. Vínculos fueron creados, historias fueron entrelazadas, aprendizajes fueron construidos y nuevos docentes fueron “formados”. Fue ahí que percibimos la belleza y el poder de las voces intergeneracionales.

Fueron realizados 16 talleres y más de cien horas de conversación en la municipalidad de Quilmes durante los

años de 2010 y 2011. Los análisis se realizaron en base a una triangulación de datos: notas de campo, diferentes versiones de las narrativas escritas por los docentes investigados y el cuaderno de bitácoras. Tomando como categoría la tríplice estudiada por Ricoeur (1995), fue identificada y descripta la evolución del trabajo reflexivo y de escritura realizados con el grupo y entre pares. La investigación hizo énfasis en las relaciones de los docentes con sus narrativas, examinando como se dio la reflexión sobre sus experiencias pedagógicas en la cual se sobresalieron el yo personal y el yo profesional.

Los encuentros en los talleres se despliegan con la participación del grupo en congresos, visitas, invitaciones en las cuales ponen en escena los docentes jubilados de Quilmes. El empoderamiento de los participantes fue visible. El grupo de docentes jubilados experimentados siguen escribiendo sus narrativas pedagógicas y compartiéndolas en grupos, revistas, institutos de formación docente y en congresos.

El uso del método (auto) biográfico como metodología de investigación cualitativa ayudó a rescatar las historias profesionales y de vida de los docentes jubilados, trayendo junto a ellas mi propia trayectoria y reflexiones como investigadora, y las reacciones del intercambio de experiencias entre los docentes en formación y los docentes jubilados.

Sin duda, se trata de una investigación formación-acción ya que la escucha de los

relatos producidos por docentes jubilados me ayudó, como docente-investigadora, a encontrar mi forma de ser docente, permitiéndome una reflexión profunda sobre mi mundo educativo, sobre mi forma de administrar mis clases, sobre mi manera de observar a mis alumnos o sobre cómo experiencio el aula. En el escenario consciente o inconsciente de mi memoria y de mis inquietudes aparece la comparación entre los métodos y las teorías pedagógicas usadas antes y los métodos y las teorías más modernas; la relación docente-alumno, alumno-escuela, docente-escuela, la currícula, la didáctica utilizada en el pasado y en el presente. Ese movimiento me estimuló también a registrar mis emociones, mis sentimientos, a rescatar mis memorias y a repensar mi propia vida. La autobiografía y la biografía me ayudaron profundamente en la escritura de la tesis. En pocas palabras, conocí sus biografías mientras escribía mi autobiografía. Analicé sus aprendizajes significativos mientras analizaba los míos.

De forma complementaria (y necesaria), hice uso del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (SUÁREZ, 2007, 2011), que me permitió rescatar la memoria de los docentes jubilados con el propósito de registrarla en nuestra sociedad y estimuló a los docentes jubilados a escribir sus experiencias significativas a partir de encuentros, discusiones, reflexiones y reescrituras de un mismo relato.

Fue entrelazando las voces de los

profesores jubilados y mi propia voz, que presenté la descripción de los talleres (auto) biográficos más significativos. En los talleres, volqué mis observaciones y reflexiones sobre el mundo del jubilado. Descubrí lo que hay en sus “valijas”. Escuché sus experiencias y saberes. Encontré sus vacíos y sus silencios. Sin embargo, encontré también sus sonrisas, sus orgullos, sus capacidades, sus didácticas, sus sabidurías, sus conocimientos, sus sueños, sus necesidades y sus variadas formas de ser docente. Dialogamos con palabras. Dialogamos con miradas. Dialogamos en silencio.

Como espectadora, lectora y oyente de las narrativas pedagógicas de los docentes jubilados de Quilmes, confirmo que fui yo quien se reflejó en el arte de ellos. No es el arte en sí mismo, es el poder que su arte tuvo sobre mí. Fue sobre mi experiencia con el arte que escribí la tesis. Fue sobre lo que vi, escuché y leí. Escribí también mi observación del artista con su propia obra de arte y de la relación que construyen ambos. La tesis hace referencia a mi forma de ver cómo el arte se relaciona con la gerontología y la pedagogía. La validación de la investigación es mi propia experiencia frente al arte de los docentes experimentados. Es a mi reconstrucción a lo que hago referencia en esta tesis. Fue sobre ella y a través de ella que escribí los cuatro años de esta investigación.

Estaría yo muy agradecida si la difusión de las obras docentes pudiera existir en varias ciudades, provincias y países. Sería yo muy feliz si estuviéramos abiertos

a escuchar el saber pedagógico que se logra con el tiempo y la experiencia, con las canas y con una voz cansada, pero todavía fuerte y capaz de sonar firme. Me pondría contenta al ver una sociedad que respeta a los ancianos, no por su debilidad sino por su grandeza. Estaría extremadamente contenta si tuviéramos el tiempo necesario para escuchar las experiencias de docentes jubilados, si pudiéramos comprender que es más fácil, más útil, más práctico, más real y más significativo entender a la realidad del mundo escolar a través de sus narrativas. Creo que tendríamos una pedagogía más reflexionada, más sentida y más humana.

Concluyo, desde mi experiencia con el grupo, que no cambiamos radicalmente ni por completo la educación de Argentina, que no fueron todos los docentes del país los que tuvieron acceso a la caja negra de los jubilados de Quilmes, que no son suficientes diez personas ni cien horas de discusiones pedagógicas ni una tesis de doctorado para cambiar la educación de un país. Pero sí creo que si pequeños colectivos de docentes se reunieran en talleres que les permitan tener voz y acceso a lo vivido y experimentado por los jubilados, pasando por todo el proceso reflexivo que la documentación narrativa implica o con algún contacto con el saber experiencial de docentes jubilados, entonces tendríamos docentes más conscientes de sí mismos y de sus prácticas pedagógicas; tendríamos una educación más humanizada,

más democrática, más experienciada que vivida, más sabia que inculta, más consciente que inconsciente y más cuidada que simplemente transmitida. Tendríamos currículas basadas en la voz y en la experiencia docente y docente. Tendríamos la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela. Tendríamos imágenes e interpretaciones distintas del mundo escolar. Contribuiríamos con la redefinición de los términos de la pedagogía pública.

Tendríamos mayor comunicación entre los personajes que componen el mundo escolar. Abriríamos espacios para los aprendizajes significativos en las clases, mezclando siempre el contenido con la vida, descartando el oficio docente de solo transmitir conocimientos. Por fin, validaríamos y legitimaríamos el saber construido entre las paredes escolares.

Notas

(1) Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Psicología (UNIFOR). Psicopedagoga y Fonoaudióloga Investigadora y miembro del Programa Red de Formación Docente e Narrativas Pedagógicas. E- mail: danisegg@gmail.com

Referencias Bibliográficas

FREIRE, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADAMER, H.G. (1981) *Hermenéutica como filosofía práctica: en la razón en la época de la ciencia*. Barcelona: Alfa.

RICOEUR, P. (1995) *Tiempo y narración*. México: Siglo Veintiuno Editores.

SUÁREZ, D. (2007) *El saber de la experiencia: maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continua*. En: POLO, P.; VERGER, A. (Comps.). *Globalización y desigualdades educativas*. Palma de Mallorca: Escola de Formació en Mitjans Didàctics, P. 184-198.

SUÁREZ, D. (2011) *Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios*. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 23, n. 61, p. 11-22, sep/dic. 2011

Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO

Tesista: Tiago Ribeiro¹

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Educación/ Programa de Postgrado en Educación , Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil.

Director: Dra. Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)

Co-director: Dr. Carlos Skliar (FLACSO)

Jurado Evaluador: Dr. Walter Kohan (UERJ); Dra. Graça Reis (UFRJ); Dra. Andréa Fetzner (UNIRIO), Maria Luiza Sússekind (UNIRIO) e Suplentes: Profa. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (FFP/UERJ) e Adrienne Ogêda Guedes (UNIRIO)

Fecha de Defensa: 19 de febrero de 2019

Escrever é pensar - defendeu, alguma vez, Marina Garcés, em sua “filosofia inacabada”. Sim... escrever é pensar, mas como escrever e pensar, pensar e escrever, num tempo em que as bombas de gás ardem em nossos olhos e embaçam nossos sonhos, tempos nos quais Marielles e Santiagos nos lembram a dor do fascismo, em que as balas de borracha ferem nossas peles e o desejo fascista de silenciamento e negação avilta nossos corpos e existências?

Com tais inquietudes, vivendo um governo ilegítimo, alçado ao poder através de um golpe de Estado no Brasil, o qual destituiu a então presidente Dilma Rousseff, vivi a aventura investigativo-formativa da pesquisa de doutorado

entre Brasil e Argentina, país ao qual cheguei para meu período de estudos, justamente no dia em que haviam levado Santiago Maldonado. Portanto, trata-se de uma tese gestada em meio ao ataque à democracia e aos Direitos Humanos nos dois países, ao esfacelamento de sonhos de uma América Latina econômica, cultural e politicamente afirmativa e livre... Como tal, uma tese em forma de grito e de denúncia.

Assumindo, inspirado em Fernandes (2011) e Foucault (2006), a investigação como uma *pesquisa-experiência*, no sentido de que experiência é algo do qual saímos transformados, outros de nós mesmos (e, por conseguinte, também a pesquisa), busquei uma *escrita*

acadêmica outra (CALLAI; RIBETTO 2016), na qual pudesse experimentar o desafio colocado por Nilda Alves (2008) de literaturizar as ciências, a partir dos atravessamentos que estava vivendo. Escrever narrativamente desde a experiência, com corpo, sangue, presença, assinatura, nome próprio. Uma escrita inscrita; habitada.

Essa discussão, juntamente com a contextualização de quem sou eu - enquanto investigador que sente, pesquisa e escreve de modo singular, acionando redes de afetos e saberes - ocupou a parte inicial da tese. Nesse primeiro momento, me perguntava acerca do que pode ser considerado ciência e que escritas podem ser consideradas acadêmicas. Há uma escrita acadêmica única? Uma única maneira normatizada de comunicar dá conta de tantas experiências distintas e singulares? A indagação acerca dos cânones e sua dimensão normativa e limítrofe, na tese, convidou a habitar outras narrações possíveis: por que não narrar em primeira pessoa?

No movimento de questionar e ensaiar uma escrita encarnada, habitada em primeira pessoa desde a experiência; escrita, ademais, inclusiva, como gesto político de insubmissão às normas que abafam pluralidades de modos de ser e estar no mundo, também refleti acerca dos modos e maneiras como podemos viver uma pesquisa viva - nessa perspectiva experiencial e narrativa - em torno da experiência educativa; o que constituiu um segundo momento da tese.

Tal reflexão justificava-se pelo objetivo da pesquisa: investigar, a partir de narrativas docentes compartilhadas nos encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO, modos de alfabetizar sem cartilha, maneiras como professoras alfabetizadoras têm encontrado para viver, com as crianças de favelas do Rio de Janeiro, experiências de alfabetização cheias de vida, afirmativas de seus saberes e vivências.

Diante do desafio, uma precaução: não falar pelo outro, não transformar sua narrativa em categoria, em número, em quadro. Não queria interpretar as narrativas. Elas carregavam muitos afetos, muitos sentidos. Queria compreender a narrativa como potência vital, como gesto de criação, como dar-se a ler, como corpo ex-posto, como voz ofertada. O que elas nos dizem? O que dão a pensar? Assim, alicerçado nos estudos com os cotidianos (GARCIA, 2003) e na pesquisa narrativa (OLIVEIRA; GERALDI, 2010), busquei pensar: 1) o que dizem as narrativas? 2) O que elas fazem comigo? e 3) O que faço com aquilo que elas fazem comigo?

Em outras palavras, sentir-pensar, escrever ressonâncias, inquietudes, descobertas a partir das narrativas, quase como uma forma de conversação com elas e seus narradores. Não explicar ou descrever, mas, antes, escutar o que dizem e como o que dizem me afeta, como impede de seguir falando e pensando o mesmo. As narrativas, enquanto testemunho de singularidade e diferenças, nos tocam, nos atingem... às vezes nos emudecem. Mostram outras rotas epistêmicas, ontológicas e

performáticas possíveis.

Nesse sentido, no diálogo com Clandinin e Connelly (2015), que defendem a narrativa como método e fenômeno investigado, sugeri que ela (a narrativa) é também gênero privilegiado para informar cientificamente os desdobramentos de uma pesquisa narrativa. Com isso, sustento que pesquisar narrativamente é criar uma narração a respeito de um percurso investigativo singular: contar a ventura investigativa que vivemos, como a vivemos, com quem conversamos, a quem damos as mãos, como a performamos, que descobertas fazemos, como nos afetamos... e tantas outras perguntas.

Realizar uma pesquisa narrativa, insisto, é desafiar-se a criar uma narração. Trata-se de uma narrativa de narrativa de narrativa. Narrativas. Narrações. Sim e repito: não tem a ver com a verdade, porque a partir de um enfoque narrativo não cabe a imposição/suposição de uma verdade, de uma interpretação única e universalizante, mas pluralizam-se os sentidos e leituras dentro dos possíveis das múltiplas perspectivas. Viver é narrar, e narrar é viver, como alerta Paul Ricoeur (2010). Assim, nossa trajetória de vida é, também, a composição de uma narrativa em aberto (bem como nossas ações investigativas), sempre em construção; um fazer-se contínuo e cambiante. Narrar é dar-se a ler, ainda quando nossas narrativas não têm a nós mesmos como personagens da trama compartilhada.

Acreditando nisso mergulhei, de cabeça, nas narrativas docentes. Professoras negras que também viveram cenas de

silenciamento e racismo na escola. Professoras de crianças negras, faveladas, também tantas e tantas vezes aviltadas pela ausência do Estado e pela negação de direitos. No entanto, em suas narrativas, não falavam apenas de dor; falavam de potência, de criação e invenção. Seus relatos mostram uma escola outra, tecida e gestada agora, na relação de escuta, atenção e cuidado com as crianças, de acolhida de suas vozes, corpos, desejos e experiências.

Com as professoras, aprendi que alfabetizar é para além das letras, das frases e textos. O texto é vida a ser lida, escrita e interpretada. Reescrita. Reinterpretada. Reinventada. Alfabecriar (ZACCUR, 2011): inventar modos e maneiras de pedir e oferecer a escrita, não como ordem, mas convite, como inscrição no mundo, como dispositivo de interlocução e indagação do mundo. Escrever o que nos passa, o que nos toca, o que nos afeta, positiva e negativamente. Aquilo que aguça o desejo, a curiosidade, a presença!

Ao investigar com as narrativas docentes, revivi minha história, meu processo formativo: me dei conta, pela primeira vez, de minha negritude... Pesquisar narrativamente, mesmo quando se trata das falas de outros, é pesquisar-se, voltar-se sobre si mesmo, para si mesmo... Desconhecer-se para reconhecer-se. Uma pesquisa narrativa é uma viagem, uma aventura. E pode espichar nossos modos de ver, sentir,

pensar, estar, compreender-se...

Na tese, as narrativas com as quais trabalhei apontaram para outro lugar ético, político e epistemológico a partir do qual pensar o alfabetizar (e o educar): desde o coletivo, a colaboração e a cooperação. Um lugar que afirma a diferença e a polifonia como dimensões constitutivas do aprender a ler e a escrever. Corpo e mente vão juntos, brincantes e pensantes, nos ensinam as professoras em suas narrações. Não somos, como nos provoca Emília Ferreiro (2009), uma mão que escreve ou olhos que leem; somos sujeitos em nossa inteireza: sentimos, sofremos, pensamos... As mãos que escrevem trazem inscritas histórias e corpos; os olhos que veem impõem sentidos ao visto, criam-no e recriam-no à medida que nossos repertórios vão também sendo criados e recriados: não escrevemos com as mãos, mas através delas, por mais que a concepções mecanicistas de alfabetização insistam em dizer o contrário, por mais que a diferenciação/polarização entre alfabetizar e letrar também possa sugerir-lo.

Os modos e maneiras de ensinar a ler e a escrever narrados pelas docentes participantes da pesquisa foram dando a ver, no movimento da mesma, a

relevância e urgência da afirmação de uma alfabetização com sentido e autoria, tecida discursiva e interlocutivamente. Falam da invenção como forma de fazer didáticas e currículos com as crianças, compartilhando a palavra. Narrativas que dão a ver e ler a potência da educação/alfabetização como forma de indisciplina de um pensamento que não se permite enjaular ou encerrar, categorizar ou normalizar, silenciar ou padronizar frente às políticas de currículos mínimos. Um processo de ensinar a ler e a escrever pautado na pergunta incessante, na indagação constate... aqui, hoje, agora, como relação, não como projeto para o futuro. Nossa cidadania é no presente; construção coletiva.

Alfabetizar: palavra-vida.

Alfabetizar: pensamento.

Alfabetizar: conversação.

Por que não inventar outros modos de ser e estar na escola, de ser escola? As professoras e suas histórias invitam a plasmar uma ideia de escola como atelier de descoberta e re-invenção de si e do outro, do mundo, como possibilidade de nós enxergarmos como potência, como exercitar nossas possibilidades de ser, dizer, criar e sonhar.

Notas

(1) Doctor en Educación (UNIRIO). Magister en Educación (UNIRIO). Licenciado en Pedagogía (UNIRIO) y Profesor en el Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES), Brasil, y en el Programa específico de formación de investigadores narrativos de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. E- mail: tribeiro.ines@gmail.com

Referencias bibliográficas

- ALVES, N. (2008). Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- CALLAI, C.; RIBETTO, A. (2016). *Uma escrita acadêmica outra: ensayos, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. (2015). *Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa*. 2ª ed. Uberlândia, MG: EDUFU.
- FERNANDES, S. B. (2011). Como uma empirista cega: pesquisa-experiência. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.120 – 135, jul./dez.
- FERREIRO, E. (2009). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez.
- FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos III*. (2006). 2ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GARCIA, R. L. (2003). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A.
- OLIVEIRA, I. B. de; GERALDI, W. (2010). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii.
- RICOUER, P. (2010). *Tempo e Narrativa 2: A configuração do tempo na narrativa de ficção*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZACCUR, E. (comp.). (2011). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovellet.

Los diarios de clases durante la práctica de enseñanza del Profesorado en Historia. Dilemas y situaciones complejas en la autoevaluación

Tesista: Silvia Amanda Zuppa¹

Nombre del Programa/Universidad: Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades /Universidad Nacional de Mar del Plata.

Directora: Dra. Sonia Alejandra Bazán

Jurado Evaluador: Dr. Luis Gabriel Porta(UNMdP- Conicet) Dra. Claudia De Laurentis (UNMdP) y Dra. María Graciela Di Franco (UNLPam)

El Trabajo Integrador Final de la Especialización en Docencia Universitaria, *Los diarios de clases durante la práctica de enseñanza del Profesorado en Historia. Dilemas y situaciones complejas en la autoevaluación* fue el resultado de nuestro interés en desarrollar competencias narrativas y reflexivas entre los/las estudiantes que cursaron la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente en Historia y durante sus prácticas durante 2015 y 2016, a partir de la propuesta de realizar la escritura de sus experiencias en el aula para analizar el propio trabajo personal y profesional.

A partir de la implementación del Diario de clase como metodología narrativa, nos propusimos que los/las estudiantes tomen conciencia de su propia práctica, fortalezcan la reflexión y la escritura con la finalidad de tomar decisiones didácticas. Asimismo, la implementación

de esos diarios, enriqueció nuestra propuesta de cátedra y promovió mejores aprendizajes en la formación inicial. Por esa razón, a partir de los diarios de clase, entrelazando las situaciones de enseñanza desarrolladas por los/las practicantes de Historia y el reconocimiento de las intervenciones áulicas podremos desentrañar los dilemas y situaciones complejas que se plantean a medida que van construyendo su identidad docente, la vinculación entre teoría y práctica en el desarrollo de sus clases, cuando establecen o no, los vínculos con los/las estudiantes y la institución y a la hora de hacer reajustes o transformaciones.

En este sentido el trabajo profesional de la CEDU, se realizó con el aporte diez de los trabajos finales, que fueron presentados por los/las estudiantes/practicantes del profesorado en Historia

de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, como conclusión de sus prácticas realizadas durante 2015 y 2016.

En vistas a lo observado, estimamos que los textos de los diarios analizados son aporte imprescindible para autoevaluar las propias prácticas y a partir de allí poder tomar decisiones en las diferentes situaciones presentadas en el aula. Pretendemos, a partir de la escritura personal de los/las estudiantes, hacer visibles las marcas de reflexión que la propia práctica les pudo dejar y con ello, poner el marcha iniciativas de nuevas propuestas, fortalecimiento o replanteo de propia intervención en el aula.

En el TIF (trabajo integrador final) nos hemos planteado una serie de preguntas orientadoras : ¿Cómo a través de la escritura, los/las estudiantes practicantes, se pueden acercar a sus prácticas con el fin de desarrollar trabajo personal y profesional reflexivo desde los primeros pasos en la docencia? ¿Se observan replanteos para nuevos diseños de la clase a partir de la escritura posactiva? ¿Podemos identificar si la escritura expresada en el diario de clases incide en la toma de decisiones? ¿El diario de clase permite poner en marcha nuevas acciones? ¿Cómo ordenar esos registros en categorías que nos permitan realizar una reflexión sobre la formación inicial en el profesorado de Historia?

Notas

(1)Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) Profesora en Historia /UNMdP) Profesora Asociada en Didáctica Especial y Práctica Docente en Historia UNMdP. Codirectora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS).

Revista de **E**ducación



RESEÑAS *libros*



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Volver sobre las huellas para ampliar la mirada. Un ejercicio de indagación sobre la investigación educativa.

Buenfil Burgos, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Buenos Aires: CLACSO. ISBN 978-987-722-574-7

Matías Boxer¹

En este volumen, la investigadora y catedrática mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos emprende una ardua tarea: desentramar las huellas del pensamiento de Ernesto Laclau que se vislumbran dentro del campo de la investigación educativa en América Latina. El principal obstáculo con el que la autora del libro se cruza es, a priori, evidente: el “horizonte laclauiano”, como tal, nunca tuvo como preocupación central la dimensión pedagógica. Para cristalizar las relaciones existentes, Buenfil Burgos debe entretejer la producción teórica de Laclau para sintetizar sus postulados más influyentes. En lo que respecta a lo político y social, se reconocen las diversas críticas a los postulados del marxismo ortodoxo por parte de Laclau que derivaron en lo que denominamos postmarxismo. Lejos de estar contenida y restringida al plano sociopolítico, esta vertiente teórica demostró ser tan permeable en la perspectiva laclauiana que él mismo pudo articular a partir de ella una postura lingüística combinando los postulados de escritores post-estructuralistas como Jacques Derrida y Roland Barthes para conformar así lo que denominó Análisis Político de Discurso (APD). Habiendo reconocido algunos de los trabajos más importantes de Laclau, Buenfil Burgos se dispone a profundizar desde una perspectiva sensible el análisis del legado laclauiano en la investigación educativa. El viaje comienza en el capítulo primero, titulado “Ernesto Laclau, de la Universidad de Buenos Aires a la Universidad de Essex y a Latinoamérica. El programa de Ideology and discourse analysis (IDA).” En palabras



de la autora, el objetivo de esta primera intervención es presentar “algunos rasgos contextuales concernientes a la emergencia del pensamiento postmarxista de E. Laclau, datos de su biografía intelectual que marcan desde sus últimos años en Argentina hasta su llegada y desenvolvimiento en Inglaterra.” (Buenfil Burgos, 2019, p. 41) Enmarcada en esta empresa, Buenfil Burgos presenta momentos biográficos de Laclau que podríamos reconocer como puntos de inflexión tanto en su vida personal, su carrera profesional o la complejización de su pensamiento. Entre algunos de los destacados, por ejemplo, encontramos que trabajando en el Instituto Di Tella, Laclau entabló una relación cordial de trabajo con el historiador Eric Hobsbawm, mediante la cual pudo acceder a una beca doctoral en la Universidad de Oxford y posteriormente a una *fellowship* de la Universidad de Essex. Asimismo, se propone zambullirse de lleno dentro de las vertientes teóricas que impulsaron el pensamiento laclauiano y que formaron parte del programa de posgrado que el propio Laclau fundó en la Universidad de Essex: Ideology and Discourse Analysis (IDA). En dicho programa, la autora remarca, supieron converger diversas disciplinas como la filosofía, filosofía política, estudios del lenguaje, el post-estructuralismo y el psicoanálisis. Para demostrar la trascendencia del IDA, Buenfil Burgos da cuenta de varios espacios de articulación en los que los contenidos del programa se fueron tomando poco a poco. Entre algunos de los lugares geográficos más salientes se encuentran Argentina, Australia, Brasil y México.

En el segundo capítulo, denominado “Primeras articulaciones. El Análisis Político de Discurso en el Ámbito Educativo”, Buenfil Burgos se dispone, en clave cuantitativa, a vadear una densidad de producciones académicas circunscriptas al campo pedagógico. Para ello, ha realizado un *corpus* conformado por 600 trabajos académicos en sus diversas variedades (libros enteros, capítulos de libros, artículos de revista, tesis, etc). A lo largo del capítulo, la autora realiza un análisis pormenorizado de la literatura existente, ensayando



diversas maneras de organizar y categorizar un cuerpo de producciones tan denso como el que ocupa este capítulo, partiendo de una premisa metodológica que se funda en la “imbricación de tres ámbitos o registros” (Buenfil Burgos, 2019, p. 90): subjetividad social, referente y recursos de intelección. Una aclaración pertinente de parte de la autora, antes de abordar el análisis de los textos seleccionados, tiene que ver con la relación Laclau y pedagogía, la cual se aborda desde el comienzo del libro. Si bien Laclau sostuvo que lo educativo no era su área de ocupación, Buenfil Burgos reconoce el aporte de Laclau a la educación desde su rol como docente y como interlocutor con investigadorxs de la educación. Finalmente, tiene lugar el tan ansiado desglose del *corpus*, primero reconociendo las apropiaciones de categorías laclaunianas como “hegemonía” o “subjetivación”, “prácticas discursivas” y “acción educativa” y luego con la conformación de una base de datos que la autora denomina “cartografía” con porcentajes de apariciones de aportes laclaunianos en la investigación educativa, de acuerdo a tipos de trabajos académicos, categorías y campos.

El cierre parcial de este libro se encuentra en el capítulo tercero: “Apropiaciones del legado de Ernesto Laclau. De la mirada panorámica al análisis cualitativo.” En gran medida, el título es transparente, dejando así entrever lo que transcurrirá a lo largo del capítulo. A modo de continuación con el capítulo anterior, pero con un giro cualitativo, la autora pretende retomar su análisis detallado para encontrar las huellas del pensamiento laclauniano en la investigación educativa. Encontramos también, como en el segundo capítulo, las directrices que podrían sentar las bases metodológicas que guían la investigación. En este caso, Buenfil Burgos las llama “intuiciones básicas” y comprenden la pluralidad, la intertextualidad y la movilidad de los trabajos seleccionados. La autora advierte una distinción entre “la primera interpelación” (haciendo referencia a aquellas personas que fueron o son destinatarias primarias del mensaje de Laclau)



y “la segunda interpelación” (surge de las personas anteriormente descritas hacia otrxs destinatarixs). Con esto desea mostrar que invariablemente las iteraciones y apropiaciones del pensamiento laclauiano pueden ser interpretadas de formas diversas, como queda demostrado en el análisis cualitativo que arroja una amplia variedad de articulaciones teóricas, en diversos grupos de investigación y en variados programas de enseñanza de educación superior.

Finalmente, Buenfil Burgos se despide apelando de manera directa a aquellxs que hemos seguido atentamente el transcurso de su exposición. En el epílogo que denomina “A modo de conclusiones”, termina de tejer los hilos argumentativos que han quedado sueltos durante el capitulado anteriormente mencionado. Aquí ratifica el carácter transitorio de la cartografía elaborada en base a su análisis cuantitativo y cualitativo, dando a entender que ese mapa confeccionado a la luz del *corpus* queda abierto y en constante modificación. Además de volver sobre las caracterizaciones previas, la autora retoma el espíritu de los prólogos de Inés Dussel y Mercedes Ruiz Muñoz al abrir las puertas a la multiplicidad de las combinaciones teórico-metodológicas en la investigación educativa; o en sus palabras “cómo (...) se inscribe en un horizonte teórico de amplio alcance, al cual no fue invitada (expresamente).” (Buenfil Burgos, 2019, p. 235)

Notas

(1)Estudiante avanzado del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades en la UNMdP. Actualmente es adscripto a la docencia de la cátedra Problemática Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación y es investigador en formación dentro del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) en el CIMED. Correo electrónico: matiasboxer@gmail.com



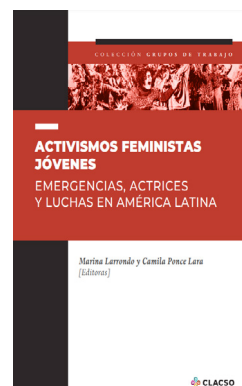
(Re)pensando las juventudes y los feminismos desde una perspectiva no esencialista. Reseña sobre Activismos feministas jóvenes: emergencias, actrices y luchas en América Latina.

Larrondo, M. y Ponce Lara, C. (Eds.). (2019). *Activismos feministas jóvenes: emergencias, actrices y luchas en América Latina*. Clacso.

Rosario Barniú¹

Años han pasado desde las primeras “apariciones” del feminismo en la escena pública. Hace ya un tiempo que se habla de una pluralidad de feminismos, y no del feminismo en singular, con todo lo que esto habilita: disputas, disidencias y tensiones, no sólo con el afuera, sino también hacia el adentro. Tomando esta pluralidad de feminismos como punto de partida es que se enmarca este libro. Las editoras del mismo, Marina Larrondo y Camila Ponce Lara, ofrecen un recorrido por distintos artículos de investigación que abordan las estrategias de acción política que diferentes grupos feministas han desarrollado en distintos espacios y contextos, frente a problemáticas puntuales. En general, se trata de investigaciones recientes, que problematizan en torno a los feminismos en plural, entendiéndolos, como afirma Nora Garita en el prólogo, como “nuevos y nuevísimos movimientos sociales” (2019, p. 16), y cuyas sujetas centrales son, en su mayoría, jóvenes activistas.

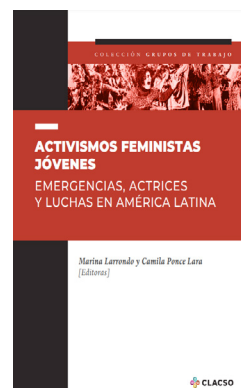
En este sentido, hay varias perspectivas conceptuales desde las que parten las autoras a tener en cuenta, enriquecedoras a la hora de pensar los feminismos actuales, sus debates y sus disputas. En primer lugar, se entiende al sujeto del feminismo no como algo esencial y estable, que siempre y en todos los lugares comporta las mismas características, sino que se trata de un sujeto que “engloba a una multiplicidad de posiciones e identidades que se reconocen como tales y a la vez oprimidas por el heterosexismo y el cissexismo” (Larrondo y Ponce, 2019, p. 21). A su vez, la juventud



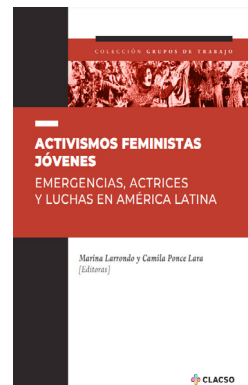
tampoco es abordada como una cualidad esencial, con características intrínsecas, sino que se la entiende como una producción social, histórica, simbólica y cultural, inserta en relaciones de poder. De esta forma, el feminismo no es tratado como un movimiento homogéneo, ni unido a la categoría de juventud en forma natural. Lo que busca hacer este libro es analizar la relación entre jóvenes y feminismos, y cómo es que en la actualidad este movimiento ha logrado interpelar a los y las jóvenes de forma novedosa. En este sentido radica la tercera perspectiva conceptual a tener en cuenta: las sujetas feministas como activistas, reconfigurando y formando una especie de nueva militancia política, caracterizada por una mayor independencia y movilidad “en función de demandas más específicas antes que en agrupamientos más rígidos y estables y donde los actores pueden participar en organizaciones en tanto tales, o no hacerlo” (Larrondo y Ponce, 2019, p. 25).

Este movimiento, analizado en el marco de la cuarta ola del feminismo, resulta disruptivo en tanto plantea una nueva forma de activismo (o “militantismo”), con diversas estrategias de acción e irrupción en la escena, y cuyas disputas tienen que ver sobre todo con cuestiones culturales y de sentido. Frente a la pluralidad de feminismos, las autoras, y los artículos presentados en el libro, articulan las diferencias en un marco en el que sigue existiendo un eje transversal: el cuerpo como territorio, como punto de partida para la reflexión y la acción. Se trata de cuerpos atravesados por culturas y opresiones, situados en un mundo desigual, a partir de cual las sujetas y activistas se sitúan en la escena y articulan sus formas de irrupción y disrupción. De esta forma, en los activismos feministas emergentes el cuerpo ocupa un lugar de centralidad y se configura como un espacio a la hora de visibilizar reclamos.

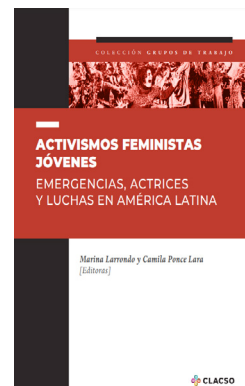
El libro se divide en tres partes, cada una de las cuales recopila investigaciones, reflexiones y testimonios estructurados en torno a los feminismos, sus sujetxs y sus formas de acción política. En la primera parte, *Feministas y jóvenes en movimiento*, nos encontramos



con tres artículos o capítulos que indagan sobre la categoría de juventud y como esta se sitúa dentro del movimiento feminista. El primero, de Valeria Manzano, analiza socio-históricamente la juventud en el feminismo y como se ha problematizado la cuestión etaria a lo largo del siglo XX en Argentina, partiendo de la hipótesis de que la agenda de reclamos y el sujeto que construyeron estos grupos feministas estuvo centrado en la mujer adulta, madre y esposa, dificultando la aproximación de las jóvenes al movimiento. Al ser el primero de los artículos, nos permite comenzar a reflexionar sobre la esencialización de las juventudes y los feminismos; mostrándonos, en un momento en el que lo juvenil y el activismo feminista parecen indisociables, que esto no fue siempre así. Los dos trabajos siguientes, “El mayo estudiantil feminista de 2018 en la pontificia universidad católica de Chile: la revolución es feminista” de Lucía Leibe y Beatriz Roque López y “Estamos haciendo historia: activismos juveniles por el derecho al aborto en Mendoza (Argentina)” de María Victoria Seca, analizan, a partir de entrevistas (y observación etnográfica en el primer caso), el movimiento feminista juvenil y estudiantil reciente, sus reclamos, sus articulaciones internas, sus disputas y las subjetividades que se configuran en este marco. De estos dos, en mi opinión es el primero el que resulta más interesante, siendo un aporte al análisis de las dimensiones orgánica, ideológica y política del movimiento feminista estudiantil, poniendo foco en la “visibilización de la manera en que las mujeres jóvenes se organizan y protestan para posicionar sus demandas” (Leibe y Roque López, 2019, p. 63). Partiendo de este objetivo, se evidencian las tensiones, corrientes y puntos de conflicto que conviven a la interna, aunque no por esto el movimiento se fragmenta, pues existen acuerdos amplios que permiten la articulación entre las diversas actrices. Este análisis permite revitalizar el lugar del movimiento feminista como un movimiento político, rompiendo con los esencialismos que lo ubican como un colectivo homogéneo, casi apolítico, en el que no hay disputas ni tensiones.



En tanto, la segunda parte, *feminismos, disidencias y repertorios diversos*, está compuesta por otros tres trabajos situados en Colombia que recorren diversas corrientes actuales que no forman parte del feminismo más “hegemónico”, o dominante. Partiendo de entender que en el feminismo, como movimiento político y plural en el que existen disputas, también existe una especie de jerarquías entre las corrientes, esta parte del libro busca ser un aporte al análisis y la visibilización de esos feminismos “más disidentes”. El primero de los trabajos, “La acción política del movimiento feminista a partir del arte como práctica política. Una mirada desde Colombia” de Ana María Castro Sánchez, apunta a visibilizar ciertas formas de acción política: la de las artistas que hacen del arte una práctica política feminista. De esta forma, esta investigación evidencia, a través de entrevistas a artistas feministas, los “modos otros” de hacer política y hacer arte, como parte de un mismo complejo que busca la transformación social. El siguiente trabajo presentado es de José Raúl Ruiz, titulado “Pensar(se) como callejeras. Acciones colectivas del grupo de apoyo a personas trans en Bogotá”. El mismo explora en torno a las subjetividades y experiencias de las personas transgénero, y sus acciones e irrupciones en el escenario público y cotidiano, donde el cuerpo trans es extraño y hasta patológico. En un contexto en el que existen debates en torno a la pertenencia de lxs sujetxs trans al feminismo, este trabajo muestra una perspectiva desde la cual las identidades trans, a través de sus prácticas y acciones políticas colectivas, instalan diversas demandas y nuevas formas de comprender el cuerpo y el(los) género(s), interpelando y planteándole al feminismo otro sujeto. El último trabajo de esta segunda parte, “Cuerpo: aproximaciones danzantes, puntos de reflexión y resistencia desde la narrativa de una joven emberá”, de Adriana Arroyo Ortega, intenta comprender la construcción de identidades, géneros y resistencias a partir del análisis del caso de una joven de etnia emberá, y desde un abordaje interseccional en el que su identidad como mujer se construye en



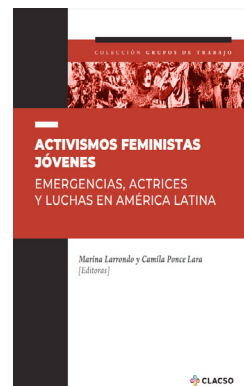
paralelo con su identidad como indígena en un ámbito urbano. En este marco, se evidencian las disputas por los sentidos de “lo corporal”, y la construcción de subjetividades e identidades que operan a través de él, pero proponiéndolo también como espacio de resistencia, de lucha contra las visiones hegemónicas y coloniales, abriendo la posibilidad a que lo corporal se pueda constituir en un espacio para la reflexión e intervención frente a políticas identitarias esencialistas (Arroyo, 2019).

La última parte, *Relatos activistas*, recopila tres trabajos en los que prevalece el relato en primera persona de mujeres activistas. El primero, “Húmedas, pecadoras, trans-formadas en la palabra de Dios. El caso de mujeres lesbianas en la Primera Iglesia Bautista de Manizales”, se trata de una investigación que busca analizar cómo los discursos de fundamentalismos religiosos operan reprimiendo, normativizando y normalizando las identidades de las mujeres dentro de estas comunidades religiosas, a partir de los relatos de tres mujeres lesbianas que desde que ingresaron a una iglesia evangélica colombiana habían decidido reprimir sus deseos. La investigación y las posibles conclusiones se ven trabadas por la obstrucción de comunicación con otras mujeres con experiencias similares, cuestión que resulta interesante para pensar hasta qué punto las autoridades de estas iglesias intervienen negando la lesbiandad y expulsando “la amenaza lésbica”, tanto en el campo simbólico como en el material, y para reflexionar en torno a la fragilidad de la heteronormatividad. El segundo relato, contado desde la voz de sus protagonistas, relata el recorrido de “Economía Femini(s)ta” como espacio de activismo científico, y a la vez de referencia para otros espacios activistas. Lo interesante está en su propósito de poder “ofrecer claves de acción en el mundo y de incidencia en los movimientos populares, utilizando la producción formal de conocimiento como herramienta, pero también transformando los mismos espacios y debates académicos” (Suárez y D’Alessandro, 2019, p. 178). Por último, está el trabajo “Nuevos Activismos



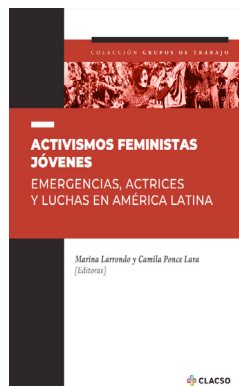
y liderazgos feministas: Rosario Dinamitera, activista, humorista y trabajadora chilena”, en el cual las autoras, Camila Ponce y Marina Larrondo, parten del relato de vida de una activista feminista chilena, Rosario Sánchez, para mostrar como una joven deviene feminista. El relato de Rosario, en el que se puede ver como el feminismo y el activismo forma parte de su biografía, resulta interesante para pensar sobre las formas que asumen estos nuevos activismos, y como atraviesan múltiples dimensiones de la vida personal, formando un entramado casi indisociable.

En conclusión, se trata de un libro que, desde el ámbito científico, comienza a ahondar en torno a un fenómeno tan contemporáneo como lo es el feminismo (y los feminismos) desde una perspectiva en la que se pone en diálogo la producción académica con el mundo del activismo. El hecho de que la mayoría de los trabajos se articulen a partir de entrevistas, y de que haya un apartado especial dedicado a relatos de las activistas, se trata de una decisión metodológica y una decisión política; da cuenta de la voluntad de dar voz a estas sujetas desde el mundo académico. Desde el aspecto teórico, son más que interesantes los aportes para comenzar a problematizar en torno al movimiento feminista como un movimiento plural, en el que coexisten diversas corrientes, entre las cuales en ocasiones resulta difícil encontrar puntos de acuerdo. Pero es justamente esta dimensión del feminismo como movimiento no homogéneo, y a veces hasta algo contradictorio, lo que lo convierte en un objeto más que privilegiado a la hora de pensar y analizar las configuraciones que van tomando los movimiento y colectivos que se van transformando con el paso del tiempo. De esta forma, el que no haya conclusiones resulta interesante al momento de pensar que este no es un trabajo “acabado”, que aún queda mucho por profundizar, y que este libro es una primera aproximación al tema, un disparador que invita a reflexionar y a continuar con trabajos en esta línea.



Notas

(1) Estudiante de la Lic. en Ciencias de la Educación y de la Lic. en Sociología de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Adscripta a la docencia en la cátedra Problemática Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación.



La historia de la complejidad: Un relato contemporáneo de los orígenes

Christian, D. (2019). *La gran historia de todo. Del Big Bang a las primeras estrellas, nuestro sistema solar, la vida en la Tierra, los dinosaurios, el Homo sapiens, la agricultura, la Edad de Hielo, los imperios, los combustibles fósiles, el alunizaje y la globalización masiva. Y lo que el futuro nos depara.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Crítica.

María Daniela Blanez¹

"Acabé por convencerme de que necesitábamos una historia en la que nuestros antepasados paleolíticos y los granjeros del Neolítico desempeñaran un papel tan relevante como los gobernantes, conquistadores y emperadores que protagonizan la historia académica." (Christian:2019:8)

Christian desde la "Gran Historia" propone una visión global de la disciplina que incorpora todo lo que ha sucedido desde el origen del universo hasta el presente y su proyección al futuro. Se trata de una empresa multidisciplinar que hace dialogar a las distintas ciencias y se transforma en una visión enriquecedora para la enseñanza las Ciencias Sociales. Este enfoque se aparta de la periodización tradicional de la Historia como también de sus sujetos históricos. El relato corre del eje al ser humano como protagonista pero no para quitarle responsabilidad sino para ubicarlo como una especie más dentro del reino animal que ha alcanzado la supremacía y ha sido capaz de decidir el destino de las demás especies y del que depende el futuro de todos.

Esta convicción condujo al historiador estadounidense David Christian en *La gran historia de todo* a compartir su mapa mental del universo; una historia global de los orígenes basada en la erudición científica moderna. A partir de un relato pormenorizado y de gran rigor científico Christian nos brinda una versión actualizada, un relato coherente, un nuevo marco de comprensión de la realidad en la que dialogan



"la totalidad de los campos de conocimiento de que disponemos". Propone una visión de la historia de la humanidad que cobra sentido cuando se examina la complejidad de las transformaciones que experimentó el universo; el nacimiento y muerte de las estrellas y de los planetas, la vida en la tierra, la evolución del planeta y de la especie humana.

El autor concibe la historia moderna de los orígenes como la *Gran Historia* que nos transmite un legado a todos los seres humanos y la considera una herramienta intelectual sumamente poderosa para asumir tanto los enormes retos como las oportunidades que nos depara el futuro.

Así, con el objetivo de narrar la nueva historia del conocimiento que incluya todo el género humano, Christian establece una cronología de acuerdo al incremento de la complejidad y llamará "umbrales" a los hitos o "puntos de transición claves" que indican "un momento en el que las cosas hasta entonces existentes experimentaron una drástica reorganización o sufrieron alteraciones de alguna índole, lo que a su vez generó la aparición de propiedades nuevas y emergentes e hizo surgir cualidades que nunca antes se había materializado" (Christian:2019:21). Con tal fin, estructura su obra en cuatro partes en las que desarrolla ocho "umbrales" a lo largo de doce capítulos que componen el libro.

La primera parte del libro se titula *El Cosmos* y en ella se desarrollan tres capítulos. El primero de ellos: *En el principio: Umbral 1* aborda a partir de la teoría del Big Bang el comienzo de las condiciones de habitabilidad que dan inicio a la historia del universo hace 13.820 millones de años. Luego prosigue con la narración de lo ocurrido en el primer segundo tras el Big Bang: el origen de las primeras estructuras y los primeros átomos. Ya en el segundo capítulo: *Estrellas y galaxias: Umbrales 2 y 3* utiliza los conocimientos actualizados de la física y de la química para explicar la aparición de las primeras estructuras de gran tamaño como las estrellas y las



galaxias -umbral 2- y describe el proceso mediante el cual en el núcleo de las estrellas agonizantes se forman todos los nuevos elementos químicos que componen la tabla periódica -umbral 3-. Finalmente, el tercer capítulo *Moléculas y satélites: Umbral 4* describe la formación del sol y su sistema solar.

La segunda parte de la obra se titula *La biosfera* y consta de tres capítulos. En el capítulo cuarto denominado *Vida: umbral 5* se estudia la aparición de los primeros seres vivos en la tierra y las condiciones de habitabilidad para el surgimiento de la vida. Luego, se describe la ocupación de la Tierra por los primeros organismos de grandes dimensiones, y se señalan las consecuencias que generó el impacto de un asteroide hace 65 millones de años borrando de la faz del planeta a los dinosaurios. También se explica la separación del linaje de los homínidos de la rama de los chimpancés hace 7 millones de años y la aparición del *Homo erectus* dos millones de años después. Por otra parte, el quinto capítulo *La microbiología y la Biosfera* aborda desde la Geología cómo funciona el planeta Tierra y la teoría de las placas tectónicas y desde la Biología: el ADN, el surgimiento de los organismos unicelulares, la fotosíntesis como fuente de energía para la vida, y la aparición de las células eucariotas.

En el capítulo siguiente, *La macrobiología y la Biosfera* se explican los mecanismos moleculares que hicieron posible la aparición de los organismos de gran tamaño, los períodos Ediacárico y Cámbrico, las dificultades de la evolución junto con los procesos que hicieron habitable la Tierra y oxigenaron la atmósfera. Así como también las tendencias a largo plazo referidas a los cuerpos y cerebros más grandes. Y hacia el final del capítulo, se desarrolla el proceso de la radiación adaptativa de los mamíferos luego del impacto del asteroide.

La tercera parte del libro se titula *Nosotros* y consta de cinco capítulos en los cuales se desarrolla la historia de la humanidad. Sin embargo, el autor apenas aborda



los temas que los historiadores suelen debatir y se ciñe a la aparición de dos nuevas formas de complejidad: el desarrollo de la agricultura y ganadería hace 10.000 años y la utilización de los combustibles fósiles hace unos 200 años.

Para dar cuenta de estas nuevas formas de complejidad, inicia el séptimo capítulo donde desarrolla el paso al *umbral 6* en el que se muestran las primeras pruebas de la existencia de nuestra especie: el *Homo sapiens*. Aquí establece la diferencia fundamental entre los seres humanos y las demás especies, para ello utiliza el término *noosfera* para referirse a la capacidad del hombre de controlar y acumular de manera colectiva la información y transmitirla por medio del lenguaje generación tras generación. En el siguiente capítulo, aborda el final de la última glaciación y comienzos del Holoceno donde hace mención a los primeros signos de actividad agrícola -*umbral 7*-. Christian en el noveno capítulo identifica los primeros vestigios de ciudades, estados y civilizaciones agrarias y con ello la aparición de excedentes, el establecimiento de jerarquías y la consiguiente división del trabajo. El décimo capítulo titulado *A las puertas del mundo actual*, se subraya el inicio de vínculos entre las distintas regiones del mundo que va a dar paso al mundo globalizado de nuestros días. Mundo que permitió el surgimiento de una megainnovación: la utilización de combustibles fósiles, dando lugar al *umbral 8* y al inicio de la industrialización.

Al anteúltimo capítulo Christian lo denomina *El antropoceno*, período que da cuenta de la influencia y modificación, por parte de la actividad del hombre, de gran parte de los aspectos del sistema Tierra. Aquí se produce el principio de la Gran Aceleración, las transformaciones tecnológicas y políticas han ido acompañadas de una serie de cambios igualmente radicales en la forma de vida de los seres humanos y a su vez han transformado la biósfera. Ya culminando el capítulo evalúa los cambios registrados a lo largo del Antropoceno diferenciado del Buen Antropoceno



del Mal Antropoceno. "El reto al que nos enfrentamos como especie es muy claro. ¿Seremos capaces de conservar los mejores aspectos del Buen Antropoceno y evitar al mismo tiempo los peligros del Mal Antropoceno? ¿Sabremos distribuir de modo más equitativo la abundancia de energía y recursos del Antropoceno para evitar cualquier conflicto de horizonte catastrófico? ¿Aprenderemos a utilizar un conjunto de flujos de recursos más apacible para conseguirlo, como en su día hicieron los primeros seres vivos? ¿Acertaremos a encontrar algún equivalente global de las sutiles bombas de protones que hoy constituyen la fuente de energía de todas las células vivas? ¿O seguiremos dependiendo de unos flujos de energía y recursos enormes, cuya explotación nos aboque, en último término, a la destrucción de la formidable complejidad de las sociedades que hemos levantado en los últimos doscientos años?" (2019:345).

Finalmente, en la cuarta parte: *El futuro*, consta de un solo capítulo en el que se plantea el gran interrogante del libro: *¿Ya dónde nos lleva todo esto?*. El autor considera que los seres humanos somos la única especie creativa y poderosa que mediante el aprendizaje colectivo logró transformaciones sustanciales en el planeta y nos propone un noveno umbral que representa la posibilidad de dar paso a un orden mundial sostenible de aquí a cien años.

Esta interesante *historia de todo*, hace asequibles los conocimientos complejos propios de las ciencias e invita a todo el género humano a mirar desde el presente los orígenes del universo y de la humanidad y a repensar nuestra relación con el planeta, nuestras acciones y transformarlas en pos de un futuro mejor.

Notas:

(1) Estudiante avanzada de las Lic. en Historia y Sociología, adscripta en Didáctica Especial y Práctica Docente UNMDP.
E- mail: mariadanielablancz@hotmail.com



Dora Barrancos per se.

Una narrativa vital del cauce feminista en Argentina

Barrancos, D. (2019) *Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual*. Antología esencial. Martín, Ana Laura y Valobra, Adriana María (comps). Buenos Aires: CLACSO - Editorial FfyL-UBA.

Paula Gambino¹

La riqueza y diversidad de la obra intelectual y política de Dora Barrancos ha colaborado con la consolidación del campo de la historia de las mujeres y los estudios de género en nuestro país. Pero también imprime un recorrido sensible y comprometido con el proceso de la lucha feminista en la Argentina. En sus escritos, Dora siempre nos revela una salida a la encrucijada constante y a veces incómoda que se nos presenta entre las demandas propias de un quehacer académico e investigativo y la realidad que hoy y ahora nos expone desigualdades y exige acciones urgentes. Su producción construye diálogos entre el análisis historiográfico y las palpaciones sociales y políticas de nuestro tiempo, aún cuando no las mencione, porque no necesita hacerlo. Cuando se trata de la historia, la lucha y el sentir de las mujeres y las disidencias es la propia persistencia de las lógicas patriarcales, y su puntual violencia contra los trabajadores, la que puede explicar la contemporaneidad de los debates que recupera. Pero también es su sensibilidad y su vocación militante la que habilita esa mixtura cuando la leemos, y no todos los investigadores tienen la habilidad de compartírnos el mapa para recorrer ese puente, quizás porque no todos lo cruzan y descruzan de la forma que lo logra ella. Su activismo atraviesa aulas, calles, radios, parlamentos; marcha con glitter, abraza estudiantes y asesora ministros. Cuando el ritmo de esa cotidianeidad que la explica y moviliza descansa, cuando llega el tiempo metódico de los archivos y la escritura silenciosa, su oficio investigativo se alimenta del calor de los debates públicos. Su producción no es acéptica ni fragmentaria



de las luchas que ella misma vivencia. También ha sido una resistente, sosteniendo ese puente con el pasado en los tiempos en que la historia se decretaba por finalizada. Frente a la avanzada neoliberal, en la academia y en las calles, conjuró el compromiso necesario para animarnos a volver a las bases. Dora ha venido a fortalecer la memoria y la mística de las luchas colectivas que nos convocan, y aquí reside otro de sus grandes actos de justicia. Su aporte a los debates y acciones por la ampliación de derechos también se ha expresado en el compromiso por revelar la presencia y la lucha de las mujeres y de los sectores populares en la historia de nuestro país. Ambas visibilizaciones -en el pasado y en las actuales agendas científicas y políticas- se congregan en su posicionamiento que es a la vez epistémico, ético y político, comprometido y honesto con quienes nos precedieron, con sus reclamos, vidas y saberes, que han sido ocultados en la producción historiográfica por las mismas razones que se pretendía quitarles peso en la formulación de las políticas públicas contemporáneas.

Sería imposible precisar qué Dora, la académica o la militante, ha surgido primero. Toda su acción política e intelectual se retroalimenta. Decimos aquí que ella es en sí misma una narrativa vital del cauce feminista en la Argentina. La compilación de su obra que han logrado sus íntimas colaboradoras Ana Laura Martín y Adriana Valobra no sólo expresa su recorrido en el campo cientista-social sino que además nos permite recuperar el curso de los debates y perspectivas de los estudios de género, de la historia social y cultural y de las políticas ampliatorias de derechos en nuestro país y la región. Es una antología que también asegura un análisis de las transformaciones al interior de las agencias de investigación, la Educación Superior y el sistema científico-tecnológico. Y es que la obra de Dora, insistimos, siempre se ha caracterizado por una vocación denunciativa y de congruencia con lograr el ascenso de las mujeres y las disidencias en todos los aspectos de la vida social que aún deban ser



transformados. En este sentido, una reivindicación de los estudios de género no puede evadir el análisis de las pujas de poder que persisten al interior del campo universitario y de la investigación.

La “antología esencial” que Martín y Valobra nos presentan se organiza en cinco partes, que dan cuenta de diversos bloques temáticos y conceptuales. La primera parte se titula *Fraseos de Dora Barrancos*, y nos coloca en el para qué de esta obra, desde un lugar que no se reduce a la recopilación de escritos y posicionamientos conceptuales sino que además colabora a develar las experiencias sensibles que han entramado la labor de nuestra autora. Recupera un hermoso recorrido autobiográfico donde Dora comparte cómo se ha hilvanado en su devenir público y privado aquello que la movilizó a adentrarse en diferentes temáticas, enfoques y debates contemporáneos que progresivamente la comprometerían con la causa feminista y el rol político. Un manifiesto vívido que es también ejemplificativo del curso creciente de los estudios de género y de la historia social en nuestro país, y de las luchas y políticas por la ampliación de derechos.

La segunda parte titulada *El género de la política* recorre la historia política del siglo XX mediante el análisis de la participación de las mujeres en diferentes luchas y escenarios, recuperando sus estrategias de reivindicación, organización y denuncia, que se entraman para construir el curso de los derechos políticos, principalmente, el sufragio. Los escritos seleccionados de Dora se inscriben en la historiografía de las mujeres y de género, con la particularidad de disputar los paradigmas androcéntricos, no sólo por la proyección feminista en el ámbito público, sino también por la sensibilidad que encarnan al resaltar su diálogo con el espacio privado e íntimo de las mujeres recuperadas, que siempre es político. Aunque este último aspecto continúa siendo una apuesta tímida, finalmente lo encontramos como protagonista en la tercera parte de la antología, *Derechos civiles y vida privada*. Aquí se ahonda de lleno en el historial de lucha para alcanzar el pleno ejercicio de los



derechos civiles. Dora lo caracteriza a partir del análisis de la institución del matrimonio, el divorcio y el acceso al sistema educativo y el mercado de trabajo.

La cuarta parte titulada *Derechos y sexualidades* reúne un recorrido de escritos y manifestaciones de la autora sobre el proceso de institucionalización de los derechos sexuales y reproductivos, desde una mirada holística que interpela la ubicación del deseo, el placer, la autonomía de las mujeres, la reflexión acerca de la maternidad y el empuje del activismo feminista y disidente que ha instalado estos temas en el debate público. Este recorte de la antología también permite identificar la manera en que Dora ha puesto en diálogo su pensamiento-acción académico y político. Al incluir su intervención en el debate por la legalización del aborto en el Congreso de la Nación se identifica un claro ejemplo de cómo revitaliza sus indagaciones y perspectivas socio-históricas al servicio de las discusiones públicas por la ampliación de derechos. Así nos permite leer la contemporaneidad de sus interrogantes y la fortaleza de las legitimaciones sociales de las prácticas sexuales y reproductivas que no pueden continuar siendo evadidas en el debate parlamentario.

Finalmente, la quinta parte, *De gestiones científicas y debates políticos*, concluye esta antología explorando el despliegue de Dora en la gestión, la ciencia y la política. Una mirada necesaria para revisar la institucionalización de los debates y los virajes en el campo de las ciencias sociales. Sería inconcluso para sus convicciones contentarse con interpelar el lugar que ocupan la historicidad y las voces del feminismo y de las disidencias en el campo historiográfico sin disputar las desigualdades de género y sociales que atraviesan a la Educación Superior y las agencias de ciencia e investigación.

Si tuvieramos que dibujar el trazo de esta antología podría ser el de una espiral, un entramado que se contiene y se expande a sí mismo, donde la organización de cada parte es predecesora y superadora de la próxima. Un



recorrido que también habla de cómo se complejizan y nutren las nuevas demandas y miradas del campo científico y del campo activista. Así es también la labor de Dora, ampliatoria y solidaria, al punto que quienes la han recuperado no dejan de destacar la afectuosidad, la alegría y la voluntad sinérgica que la caracteriza. Recorrer esta compilación de su palabra nos anima a creer en la potencialidad que pueden tener nuestras trayectorias académicas para convertirse en praxis transformadoras.

Notas

(1) Profesora en Historia, graduada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Al momento se desempeña como adscripta en la Licenciatura en Ciencias de la Educación y como Secretaria de Extensión de la misma Unidad Académica. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe”. Se encuentra cursando el Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Artes / Universidad Nacional de Rosario, la Maestría en Políticas Sociales de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social / y la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades / UNMDP. E-mail: paula.gambino18@gmail.com



Revista
de Educación



RESEÑAS
encuentros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Los desafíos de navegar los mares embravecidos de la virtualidad. Un relato de pandemia.

María Andrea Bustamante¹, María Concepción Galluzzi²

En esta reseña compartiremos la experiencia del Taller de Aprendizaje Científico Académico (T.A.C.A.) en su modalidad virtual desarrollado en el marco de la pandemia que conllevó el consecuente aislamiento social preventivo y obligatorio que determinó la distancia del espacio físico del aula. Buscamos narrar, desde un abordaje autoetnográfico, el reflejo sensible de una vivencia que, como parte de un colectivo pedagógico, traspasó nuestra práctica y nos llevó a modificar la agenda en pos de un contexto inédito e impredecible.

La historia reciente del T.A.C.A. se remonta a la reapertura de la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El primer encuentro se desarrolló en el Aula Magna del Complejo Universitario con la presencia masiva de los ingresantes a la carrera, el 6 de abril de 2019. Fue necesario replicar el dictado en el segundo cuatrimestre a fin de atender la demanda producto del interés que despertó en la comunidad la instalación de una nueva oferta educativa en la ciudad. Este primer año marcó el punto de partida de una travesía que selló con una impronta particular el dispositivo taller. Quizás fueron estas variables las que determinaron al T.A.C.A. como una comunidad de aprendizajes con coordenadas inéditas que propusieron la metáfora de un viaje rumbo a diferentes puertos de llegada.

El 2020 comenzó con un desafío, soltar amarras al amanecer y ofrecer la primera cursada intensiva, pero esta vez en verano. La experiencia marcó un nuevo hito para el equipo de cátedra ya que la propuesta habilitó una oportunidad única hasta el momento y posibilitó a los estudiantes realizar un trayecto tan intensivo como vertiginoso como lo representa sumergirse en el T.A.C.A.

La cursada regular de este año contó con la incorporación de dos docentes al equipo(3) que aceptaron la invitación sin anticipar que, en esta oportunidad, la normalidad sería interrumpida por una variable desconocida como fue el evento inesperado que rompió con la apacible dinámica de la presencialidad. La cuarentena obligatoria decretada para resguardar del contagio a estudiantes y docentes atravesó las vidas de manera tal que la incertidumbre y el temor tiñeron los aspectos más íntimos. Interpelados por esta nueva realidad se instaló la pregunta acerca de cómo diversificar la propuesta de la cátedra para acompañar a la distancia a cada uno de los estudiantes. El extrañamiento y ansiedad se instalaron en el centro de la escena pedagógica, se produjo un desplazamiento del contenido académico por el contenido vital. Repensar el aula, virtualizar clases, acercar la distancia, transformó la cartografía de esta asignatura.

Hubo que trazar nuevas rutas para llegar a destino, los instrumentos de navegación mutaron y la urgencia del comienzo de clases, con este atravesamiento pandémico, demandó la reescritura del itinerario planeado.

Algunos de estos instrumentos de navegación, el drive y las video llamadas, se constituyeron en una necesidad a la hora de planificar. El trabajo en equipo, timón indiscutido de la cátedra, fue de suma importancia en estos mares embravecidos. Se necesitó a cada uno en su puesto pero a la vez todos dispuestos a cubrir el trabajo del otro. Los roles se horizontalizaron, la necesidad de acompañamiento, no sólo en lo académico sino y principalmente en lo personal, se volvieron brújulas en este viaje.

La confianza de Laura, la guía en esta travesía, hizo más fácil el recorrido. La circulación de la palabra, como brisa suave, soplabla cada semana y poco a poco el trabajo en equipo fue definiendo el horizonte. Cada uno, con sus petates, zarpó el 1º de abril de 2020 hacia el mar de la virtualidad.

La gran hazaña, tanto para estudiantes como para docentes, fue habitar un espacio poco frecuentado para unos y en la mayoría de los casos, desconocido para otros. Allí estaban los 118 ingresantes a la carrera y los cuatro docentes del taller. Era imperioso construir lazos, reconocernos en este nuevo contexto, descubrir los sentires de los estudiantes, ante la pandemia, ante la virtualidad, ante la incertidumbre, ante la angustia de lo desconocido. Realidades transformadas en un abrir y cerrar de ojos, proyectos puestos en suspenso y la necesidad de albergar, cobijar, a quienes aún decidieron continuar adelante sorteando los obstáculos que la nueva realidad presenta. A partir de ese momento, fue necesario crear espacios en los que las distintas voces tuvieran su lugar para expresarse. Así surgió “Botellas al mar”, un foro donde la otredad se constituyó en el centro de los intercambios. La calma se apoderó de cada uno de los participantes que pudieron derramar allí historias de vida, dudas, ansiedades, pedidos de auxilio, angustias, alegrías y hasta verbalizar la satisfacción por animarse a estudiar. En definitiva, cada relato entrelazó las hebras de esta gran red que, poco a poco, anudó realidades tan singulares, pero a la vez, tan fraternas.

Como buenos navegantes, los estudiantes narraron su travesía en el “Cuaderno de memorias”, un dispositivo de registro autoetnográfico, en el que además de narrar sus experiencias, expresaron sus sentimientos más íntimos. Se trató de un diálogo entre el papel y un yo que se animó a decirse, intentando recuperar el reflejo, tal como lo devuelve un espejo cuando uno se contempla y se descubre. De este modo, se hizo evidente que se aprende en la experiencia, al conocer, al construir saberes, al permitirse ser, al poner en la escritura las palabras no pronunciadas. Así, se manifiestan el conjunto de sentires

que toman cuerpo y definen a quien las testimonia. Estas subjetividades que emergen a partir de las narrativas presentes en cada cuaderno permitieron construir una relación diferente con el conocimiento, en una dimensión emocional y afectiva que se subsume en la praxis de este viaje de descubrimiento hacia una nueva pedagogía de la ternura.

“Botella al mar” y el “Cuaderno de memorias” posibilitaron habitar la virtualidad sostenida desde un lugar de amparo, intentando hospedar a los estudiantes como un colectivo que, en el desafío de surcar aguas turbulentas, requirió de la mirada de éstos como convivientes en una intimidad compartida a diario y en lo cotidiano.

Las clases semanales se convirtieron en puertos extranjeros que invitaban a recorrer los pasajes de la educación en el nivel superior. Enfrentar lecturas extrañas, explorar escrituras, producir en nuevos soportes, surcar el aula con un mapa poco preciso y de difícil interpretación, arriesgarse a la exposición ante aquellos a quienes no se conoce a pesar de compartir un espacio común, estrechar lazos para trabajar colaborativamente, superar la conectividad y los escasos momentos de acceso a los dispositivos, todo ello con el propósito de repensar prácticas conocidas por nuevas y provocadoras propuestas. Estos pasajes fueron como boyas que los estudiantes debieron sortear para no encallar en ese mar embravecido. Entre ellos tendieron redes, se sostuvieron unos a otros para no naufragar, y poco a poco, entre todos, equipo docente y estudiantes encontraron donde abrigarse, mientras se calmaban las aguas.

Los foros se inundaron de consignas, pero también se convirtieron en espacios en los que la circulación de la palabra tomó protagonismo y llenó de voces el aula. Todo era insuficiente, porque necesitábamos vernos las caras, hasta ahora éramos simples siluetas dibujadas en el horizonte. Aparecieron los encuentros en Jit si a los que tímidamente se fueron sumando. Las clases comenzaron así a recuperar un poco de sabor a presencialidad. Fue a

partir de allí, y siempre de la mano de Laura, que T.A.C.A. propuso la realización de “una mateada virtual”. Y la magia ocurrió otra vez. Ahora, lejos de una consigna, se convocó a los estudiantes para compartirse, a saltar por la borda y animarse a contar sus sentires, leerse en los relatos de sus compañeros. Una vez más, la pedagogía de la amorosidad se hizo presente y anudó palabras que pudieron hacer visible la dialéctica entre la propuesta teórica y el modo de hacer. Las pantallas se inundaron de rostros y la distancia se desdibujó para dar lugar a un mar de miradas que por primera vez se encontraban compartiendo un espacio común.

Cada estudiante construyó y deconstruyó el tejido textual al apropiarse de estrategias planteadas en las propuestas como uso de citas, reformulación, ampliación, reducción de los textos abordados, entre otras. Realizaron múltiples recorridos donde cada uno trazó su propio viaje con los recursos de los que disponía y los adquiridos en el taller, porque cuando se estudia o se escribe textos académicos no se navega sólo por aguas templadas.

Sin preguntar, sin conocer la ruta, los docentes encaramos la travesía con un solo propósito: llegar a puerto seguro. El resplandor del faro sobre el mar nos señaló la ruta que debíamos navegar para llegar a la costa. Tocamos tierra, diferentes, la vida no es la misma. Esta experiencia nos demandó la construcción de nuevas herramientas necesarias para acompañar a los estudiantes en esta situación inesperada para todos. Convertir aulas presenciales en virtuales, convocar a los estudiantes y a nosotros mismos a habitar la virtualidad de manera urgente logró multiplicar el trabajo en pos de construir una comunidad habitable en medio de tanta distancia.

Revisando nuestra bitácora de viaje, cobra más sentido que nunca la denominación de *horizontes* correspondiente a los ejes que constituyen la propuesta pedagógica del T.A.C.A.

Entendimos que así como el horizonte se modifica con cada nuevo destino, en esta oportunidad, experimentamos

la travesía como viajeros a la deriva en un mar adverso. Demandó de nosotros, la expertez de un avezado marinero para no naufragar en medio de la incertidumbre y el asumir la realidad de una práctica docente transformada sin permiso en un contexto de pandemia nunca imaginado.

Como docentes sabemos que cada año implica una nueva cartografía, pero nunca imaginamos que esta hoja de ruta fuera deconstruida de manera tan abrupta. Se puso en juego para nosotros, más allá de los saberes disciplinares, nuestra concepción pedagógica que recupera como valor visibilizar al otro en su atravesamiento vital y desde ahí, comprender la enseñanza como una comunidad de los afectos. Llegamos a puerto y nos preparamos para una nueva travesía.

Notas

(1) Profesora en Lengua y Literatura y Maestra especializada en Educación Primaria por el Instituto Superior de Formación Docente N° 19. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y se desempeña como Secretaria Académica de la Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario. E- mail: maria.andrea.bustamante@gmail.com

(2) Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencia de la Información y del Departamento de Prácticas Socio-comunitarias de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). E-mail: mgalluzzister@gmail.com

(3) El equipo de cátedra del Taller de Aprendizaje Científico y Académico correspondiente al primer cuatrimestre de cursada regular 2020 de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP está integrado por la Profesora Adjunta Esp. Laura Proasi, los Ayudantes Graduados Prof, María Andrea Bustamante, Prof. Santiago Díaz, y la Prof. María Concepción Galluzzi.

Revista

de **E**ducación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

VI Congreso Internacional Despatologizar las diferencias ...sobre identidades, géneros y sexualidad 10-11 Octubre - Lugar: Virtual Organiza: Fundación Sociedades Complejas. Sábado 10 y domingo 11 de octubre de 2020. Email: fundacion@sociedadescomplejas.org

Jornadas Internacionales de Homenaje a Paulo Freire. A 50 años de la publicación Latinoamericana de Pedagogía del oprimido - 30 Sep - 2 Octubre - Lugar: Mar del Plata. Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Mar del Plata) y ADUM (Asociación Docentes Universidad de Mar del Plata) Cátedra Abierta Paulo Freire, Universidad de Mar del Plata. (Más información)

Cursos Filosofía y Letras / UBA. Agosto 2020 - Lugar: Virtual Organiza: Sholem + Universidad de Buenos Aires

La Fundación Grilli organiza el II Congreso Internacional de Educación “Innovación, aprendizaje y evaluación”, los días 3 y 4 de julio de 2020 en Buenos Aires. El mismo está destinado a docentes, directivos, supervisores, representantes legales, propietarios e investigadores de todos los niveles educativos, estudiantes de carreras afines y a todos aquellos profesionales interesados en la temática.

El IVº Congreso Internacional de Educación será virtual
<https://comunicaciontucuman.gob.ar/2020/07/el-ivo-congreso-internacional-de-educacion-sera-virtual/>

Septiembre. II Congreso de Innovación Educativa. KAIROS. Fundación Jerárquicos Educa. Santa Fe, Capital. Web: <https://www.facebook.com/kairosinnovacioneducativa/> Recomendó @ kairosinnovacioneducativa

•**Septiembre**, BETT Latinoamérica: Web <http://latam.bettshow.com> - En Twitter @ Bett_LatAm en Facebook BettLatinAmerica En este caso nadie me lo recomendó, pero lo incluí por la reputación BETT.

•**3 de octubre:** UCA. Buenos Aires.

•**19 al 23 de octubre**, Simposio Internacional "Universidad, Información y Tecnología Educativa"(UNINTED-2020) a celebrarse en Ciego de Ávila, Cuba. Web: <https://www.facebook.com/UNINTED2020/>. Recomendó uninted2020.blogspot.com/

•**28 al 30 de Octubre:** EDUTECH 2020, en Málaga. @edutech2020 Web: <https://innoeduca.uma.es/edutech>. Recomendaron @ruben_dariobp, @Johannabayala

•**Octubre o Noviembre:** Encuentro Plural de Educaciones Posibles (EPEP) Argentina @AlterEdu3 Web: <http://alteredu.com.ar>. Recomendado por @BulitDolores

Normas de Publicación

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 “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, 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 reveduc@mdp.edu.ar; con copia a los siguientes correos: smcorder@mdp.edu.ar y luporta@mdp.edu.ar.

Presentación:

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

1) En hoja aparte deberá 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)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, 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) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

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 parte del Comité de Redacción.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de septiembre de 2020.