



Lineas de fuga hacia la complejidad

Vol. 04 - N° 04
(Año 2014)

ISSN 1853-9092.

Revista de Educación y Ciencias Sociales.
Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).



Argonautas. Revista de Educación y
Ciencias Sociales

Volumen 4, Número 4, abril de 2014

**Autoridades del Departamento de
Educación y Formación Docente**

Directora: Clotilde De Pauw
Vice Directora: Zulma Escudero

**Consejo del Departamento
Claustro Docente**

Profesores:
Norma Alicia Sierra,
María del Carmen Andrade
Brinia Guaycochea

Auxiliares:
Valeria Pasqualini, María C. Montiel

Claustro alumnos

María V. Rodríguez Gazari
María Cecilia Bazzano

Revista Argonautas

Directores:
Roberto Araya Briones
Ana Masi
Horacio Del Bueno
Omar Samper

Traducciones y revisión de textos en inglés:
Ana Tello y Mariana Meoño

Diseño web: Jorge Pelayes

Agradecemos la colaboración en este número:
María Antonella Celi

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: revistargonautas@gmail.com / argonauta@unsl.edu.ar



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento
4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Lic. Roberto Iglesias (Universidad Transhumante) | San Luis, Argentina

Esp. María Elena Yuli (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra (Universidad de la Laguna) | España

Dra. Marcela Pronko (Escola Politécnica de Salud Joaquim Venâncio de la Fundación Oswaldo Cruz - EPSJV/Fiocruz) | Brasil

Dra. Alejandra Ciriza (Universidad Nacional de Cuyo) | Mendoza, Argentina

Lic. Susana Vior (Universidad Nacional de Lujan) | Buenos Aires, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan (CONICET) | Argentina

Dra. Mónica Tarducci (Universidad Gral. San Martín) | Buenos Aires, Argentina

María Del Rosario Badano Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) | Entre Ríos, Argentina

Dra. Vilma Pruzzo Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) | La Pampa, Argentina

Tabla de contenidos

Vol. 4, Número 4

Editorial

SECCIÓN ACADÉMICA

Ciencias Sociales y Educación

01. Buenos ciudadanos: un proyecto (im)posible || *Good Citizens: an (im)possible project* | 01 |
José Luis Jofré
02. Supuestos filosóficos y epistemológicos en la obra de Castoriadis: Concepción del sujeto y derivaciones en la práctica psicoanalítica || *Philosophical and epistemological presuppositions in the work of Castoriadis conception of the subject and derivations in psychoanalytic practice* | 26 |
Fabio Boso
03. ¿Ciencia crítica en la colonialidad universitaria? || *Critical science in university coloniality?* | 34 |
Ramón Sanz Ferramola
04. Estándares, capitalismo y mercado para la educación || *Standards, capitalism and market for education* | 47 |
Helenio Onasis Mur Mansilla
05. Adolescencia, subjetividad y contexto socio-cultural || *Adolescence, subjectivity and socio-cultural context* | 67 |
Norma Alicia Sierra
06. La confianza: Requisito para la filiación a la Universidad. Pensarla Universidad como lugar para los recién llegados || *Trust: essential requirement for filiations and belonging to University. Thinking university as a place for beginners* | 79 |
Valeria Pasqualini
07. La escuela del siglo XXI. El dispositivo escolar en tiempos de revolución digital || *School of the century XXI. The school device digital revolution times* | 89 |
Gabriela Viviana Berthet, Carolina Andrea Berthet, Andrea Díaz, Néstor Alejandro Martínez y Andrea Vega
08. La paradoja de la evaluación de resultados escolares, en pos de la CalidadEducativa || *The paradox of school performance's evaluation, towards Educational Quality* | 101 |
Alicia Beatriz Leyba y AnaMaría Herrera

Investigación

09. Recursos educativos abiertos: oportunidades y retos en el Ámbito universitario || *Open educational resources: Opportunities and challenges within the university* | 112 |
Chiarani Marcela Cristina

10. Prácticas de escritura y posicionamiento subjetivo en la formación docente. Un análisis desde la experiencia de los estudiantes || *Practices of writing and subjective positioning in teachers training. An analysis from students experience* | 124 |
María Leticia Vannucci y Francisco David Garro

11. Situación de las mujeres en materia de género en la República Argentina || *Women situation related to gender in Argentina* | 138 |
Sandra Valverde García

Monografías

12. Procesos de metacognición en la educación a distancia || *Metacognitive processes in distance education* | 155 |
María Cecilia Bellina

SECCIÓN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

13. Entre Saberes Académicos y Saberes Populares: La Escuela Primaria Popular || *Between Academic Knowledge and Popular Knowledge: The Popular Primary School* | 167 |
Clotilde De Pauw, Paola Figueroa, Valeria Di Pasquale, Rosa Somare, Cecilia De Pauw e Ivana Olivero

14. Prácticas en búsqueda para reinventar nuestro quehacer habitual || *Internship in search to reinvent our daily job* | 179 |
Claudia Antonia Belardinelli y Patricia Pérez

15. Lectura de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” desde algunos principios vygotkianos || *Reading of teaching-learning practices in “English for Specific Purposes” Courses from some vygotkian principles* | 186 |
María Estela López y María Marcela Puebla

16. La violencia en el ámbito de la institución escolar || *Violence within the school institution* | 198 |
Samanta Wankiewicz

EL ÁGORA DE LOS ARGONAUTAS

17. Conversaciones entre una Profesora de Inglés y su amiga Psicoanalista || *Conversations between an English teacher and her Psychoanalyst friend* | 209 |
Aida Stella Ponticelli y Teresita Ana Milán

Aida Stella Ponticelli (IN MEMORIAM) | 229 |
Susana Rezzano



Editorial

Vol. 4, Número 4 - Abril de 2014

*A aquel hombre le pidieron su tiempo
para que lo juntara al tiempo de la historia.
Y finalmente le rogaron
que, por favor, echase a andar,
porque en tiempos difíciles
ésta es, sin duda, la prueba decisiva.*
Heberto Padilla

La historia de Argonautas se va juntando poco a poco al tiempo de la historia de unos saberes que se echan a andar y se van multiplicando. Saberes múltiples, saberes audaces, saberes que migran de un puerto a otro buscando romper las fronteras entre aquellos que nacen al calor de las reflexiones teóricas y aquellos que se construyen desde las reflexiones de las propias experiencias pedagógicas. Unos y otros se van anudando para darle vida a Argonautas, viajeros incansables que buscan comprender el mundo y el sentido de nuestra actividad intelectual y práctica en él.

Hay algo siempre inquietante, incluso algo osado en el acto de escribir la palabra, de tomar la palabra, de dejar andar la palabra; puesto que lo que se concreta en actos, es esa relación profunda entre la vida y la experiencia con el saber; entre los enigmas a los que nos enfrenta el tiempo del pensamiento y la necesidad de conjurarlos generando sentidos y construyendo significados de manera infatigable.

Argonautas es una invitación a conjurar los enigmas y a hacer de nuestro trabajo una ocasión que se nos ofrece para recrear los saberes y descubrir en las experiencias pedagógicas los saberes que las orientan y les dan vida.

Argonautas es el deseo de unidad y complementariedad entre quienes producen saberes más sistemáticos y quienes se atreven a colocar un decir allí donde la acción y las prácticas suceden.

Argonautas somos nosotros y nosotras, nuestro lenguaje y nuestro pensamiento, nuestra manera de saborear el saber y de hacer de su comunicación una política de la memoria y la justicia.

Los editores

Buenos ciudadanos: un proyecto (im)posible

Good Citizens: an (im)possible project

Lic. José Luis Jofré (*) (joseluisjofre@yahoo.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen:

En este trabajo realiza una aproximación a algunos modelos de ciudadanía impulsados por el estado en Argentina durante el siglo XX. Se abordan dos modelos: uno que entiende al ciudadano como sujeto de derecho, y otro que lo entiende como sujeto de obligaciones. Esta distinción surge del estudio de las políticas educativas de diferentes gobiernos.

Palabras Clave: Ciudadano – ciudadanía – ética – Moral – política educativa

Summary

This paper presents an approach to some models of citizenship powered by the state in Argentina during the twentieth century. It deals with two models: one that understands the citizen as subjects of rights, and one that sees it as a subject of obligations. This distinction comes from the study of the educational policies of different governments.

Key words: citizen – citizenship – ethics – moral – educational policy

Sobre los sentidos de ciudadanía

“...Si el ciudadano es el poseedor de derechos,
la distancia entre el derecho y el hecho marca el
déficit de la ciudadanía”. (Cullen, 2007: 29)

El epígrafe con que iniciamos este trabajo comprende al ciudadano en tanto poseedor de derechos e indica, así mismo, que la distancia entre su enunciación y su realización configura la posibilidad de un déficit de la ciudadanía. A esta conceptualización se le debe agregar la aclaración que señala que tanto el conjunto de derechos y los sujetos que se reconocen como sus titulares han variado a través de historia. Este trabajo tiene la intención de abordar algunas de las variaciones en la configuración de las ciudadanía en Argentina desde fines del siglo XIX hasta finales del XX.

Con la finalidad de hacer operativos los conceptos de ciudadanía y ciudadano, resulta oportuno acudir a los sentidos que prevalecen en nuestro idioma. Por este motivo, es dable comenzar este recorrido a través de una aproximación desde los significados recogidos para ciudadano y ciudadanía por la Asociación de academias de la lengua española y que encuentra publicado en el Diccionario de la Real Academia Española (en adelante RAE 2001). El Diccionario contiene tres acepciones de *ciudadanía*. “1. f. Cualidad y derecho de ciudadano”. “2. f. Conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación”. “3. f. Comportamiento propio de un buen ciudadano”.

Como puede leerse, las tres acepciones remiten al estatuto de ciudadano. Por este motivo retomamos la entrada que el Diccionario de la RAE le dedica a *ciudadano* (1). “1. adj. Natural o vecino de una ciudad. U. t. c. s”. “2. m. Habitante de las ciudades antiguas o de Estados modernos como sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país”. “3. m. Hombre bueno”. “4. m. Aquel que en el pueblo de su domicilio tenía un estado medio entre el caballero y el trabajador manual”. “5. adj. Perteneciente o relativo a la ciudad o a los ciudadanos”.

Si se considera que estas acepciones dan cuenta de los diversos usos en la vida cotidiana, entonces resulta interesante detenerse en algunos de los aspectos de estas acepciones para abordar, así mismo, relaciones posibles entre ellas. Y, a través de esa interrelación, considerar las consecuencias de estos cruzamientos. La primera marca que nos permiten abrir este trabajo se establecen a partir de la relación entre las personas (habitantes/naturales) y un lugar (la ciudad / el estado). A esta caracterización se suma la relación entre ese habitar y el ejercicio de los derechos políticos. La tercera remite a un plano de la moral: “hombre bueno”. Mientras que la cuarta marca se encuadra en una dinámica económico-social. Esta última, interfiere con las anteriores. Vale decir, que estos rasgos habilitan la posibilidad de abordar distintos recorridos. Uno se relaciona con un aspecto histórico etimológico; el segundo, refiere a la atribución de derecho/s; y, el último, reenvía a la problemática de la cualificación político moral.

Desde una perspectiva histórica y de su devenir etimológico, nos interesa la acepción que proponer relaciones entre natural/habitante y un lugar, entendiendo que esta relación es dadora de sentido a los signos *ciudadanía* y *ciudadano*. Al tiempo que nos detendremos a considerar como la última acepción, genera un desplazamiento de sentido al designar como ciudadanos sólo a un grupo que reúnen ciertas características socio-económicas.

Al mismo tiempo, en segundo lugar, resulta relevante interrogar la marca que atribuye a estos signos la calificación legal que hace del ciudadano un “sujeto de derecho”. Es decir como

una cualificación política que se concreta cuando se “interviene, ejerciéndolos (a estos derechos), en el gobierno del país”.

El último problema que abordamos, en estas líneas, es la relación entre ciudadanía y ciudadano desde una cualificación político moral: “comportamiento propio de un buen ciudadano”, en un caso, y “hombre bueno”, en el otro.

Desde este punto de vista, estas acepciones operan como instancia de interrogación en este trabajo y no como definición acabada de qué es un ciudadano o qué es la ciudadanía.

En las próximas líneas procuraremos abordar estas relaciones, los solapamientos, las contradicciones, los conflictos, que se generan al considerar que estas acepciones pueden ser vistas en acción en los procedimientos históricos de configuraciones y reconfiguraciones políticas, a través de algunas consideraciones puntuales desde la relación entre estado y escuela, en nuestro país, desde finales del siglo XIX hasta fines del XX.

Ciudad/ciudadanos: relaciones posibles

El proceso de urbanización es uno de los procedimientos que dieron lugar a la configuración del estado moderno, recuerda Emilio Tenti Fanfani (2001). Este proceso comienza en Europa entre los siglos X y XI, con el surgimiento de las primeras ciudades medievales. Estas ciudades fortificadas, y otras que surgirán a lo largo de varios siglos, serán espacios hacia donde se desplazarán las poblaciones desde los feudos. Esos lugares y sus habitantes reciben distintos nombres, algunos de ellos son más antiguos que los otros. Esos nombres son, por ejemplo, *burgo-Burgo/burgués*, *polis/politikós*; *populo/populano*; *villa/villero-villano*; *civita/civile*; *ciudad/ciudadano* (Guglielmi, 1981).

De la relación de estos signos, la relación *burgo/burgués* resulta central en el abordaje de la problematización de la ciudadanía como acontecimiento de configuración en el tiempo. *Burgo* proviene del bajo latín, derivado de griego *pyrgos*, que significa torre y que se aplicará a las ciudades fortificadas.

La relevancia para el análisis del signo *burgués* recae en el corrimiento del sentido ya que inicialmente indica al habitante, y progresivamente comenzará a designar a un grupo entre esos habitantes. Entonces, *burgués* pasa del estatuto ‘habitante de la ciudad’, a un segundo estatuto que designa a aquel que se constituye en ‘propietario de los bienes’. Ambas acepciones permanecen hasta nuestros días y, con sus modificaciones, remite a su carácter complejo de la categoría ciudadano.

A finales del siglo XIX, serán los burgueses como clase, quienes reclamen para sí el derecho de ciudadanía política. En Europa esta tensión cobra fuerza en la Revolución Francesa, y en

Norte América sucede durante la Revolución de Independencia. Los documentos en los que se expresa como Derecho es, en cada uno de los casos, La Declaración de los Derechos del hombre y del Ciudadano (1789) y La Declaración de Derechos de Virginia (1776). La relación habitante-derecho no alcanza, en estos casos a las Mujeres y, menos aún, a los esclavos. Así, cual camino de entrada, es posible establecer la sospecha de que habitar una ciudad, un estado, un territorio, no es requisito suficiente para ser considerado ciudadano.

La tensión, entre la totalidad y la parte, se configura como disputa por el acceso a la ciudadanía política, es decir a la posibilidad de elegir y ser elegido para el ejercicio del gobierno, el núcleo de la identificación de ciudadanía y clase social en la argumentación de Sarmiento.

El 15 de septiembre de 1887 Domingo Faustino Sarmiento sostenía, en un artículo publicado en El Diario, titulado 'Siempre la confusión de lenguas', que sólo deben votar y gobernar "aquellos que teniendo propiedad y manejando capitales propenderán siempre por que prevalezcan las ideas de orden, honradez y economía en el manejo de los caudales públicos". La muchedumbre, por el contrario, puede transformar "el voto en favor de la mala inversión, y de la mala Política" por "fuerza de la incapacidad electoral de las muchedumbres" (Sarmiento 1887: 517).

Así, en la configuración del Estado Argentino, se excluye de este derecho a las mayorías de los varones y a la totalidad de las mujeres. El sufragio universal de los varones llega a principio del siglo veinte, mientras las mujeres debieron esperar hasta mediados del mismo siglo. La problemática de las muchedumbres y las minorías se conjuga con el crecimiento de las mayorías a partir del proyecto sarmientino de sustitución de la población autóctonas por pobladores europeos en lo que dio lugar a la inmigración.

Migraciones, habitantes y ciudad

A la tensión entre ciudadanía y clase social se construye entrelazada con los procesos migratorios. La inmigración fue concebida, entre otro por Sarmiento, como una necesidad para la creación de una población productiva, pero no necesariamente esta nueva población sería considerada una ciudadanía sujeta de derecho. La inmigración, al mismo tiempo, en su conceptualización implicaba la sustitución poblacional, con lo que se negaba a otros habitantes del país.

Resulta oportuno recordar que el gran impulsor de la inmigración en nuestro país fue Domingo F. Sarmiento. El estadista consideraba que la inmigración permitiría el crecimiento

poblacional, cultural, intelectual de Argentina. Sostiene el político sanjuanino en Arjirópolis (2) que

“Se necesitaba atraer población de otros países para que aumentase nuestro número i riqueza e introdujese el conocimiento de las artes i de las ciencias que nos faltan” (Sarmiento 1850: 125).

Este proyecto migratorio fue increíblemente numeroso, superando a la población local. En este sentido, sostiene Vera Carnovale (2011: 4), que

“entre 1862 y 1930 ingresaron al país alrededor de 5.000.000 de inmigrantes de los cuales la mitad se radicó definitivamente en suelo argentino. De esta manera la población extranjera era la mayor”.

Sarmiento propone este proyecto migratorio porque consideraba necesaria la sustitución de la población, especialmente aquella que habita el espacio rural y en el interior del país en general. Reemplazo que amparaba en la dialéctica civilización/barbarie (Sarmiento 1883). Sin embargo, la inmigración no reunió las características de la utopía de Sarmiento, por el contrario estos nuevos habitantes se sumaron al resto en situación de miseria e ignorancia.

El proyecto de Sarmiento, como todo intento de sustitución de poblaciones, no tuvo éxito en el sentido esperado. Por el contrario, no sólo no sustituyó a las masas barbáricas del ‘interior’, sino que éstas se movieron hacia los centros urbanos que comenzaban a crecer en algunos puntos neurálgicos del país, entre ellos Buenos Aires.

Ya en el nuevo siglo, a estos nuevos habitantes que procedían de otras provincias se los denominó en Buenos Aires ‘cabecitas negras’. Aquellos inmigrantes europeos y estos nuevos migrantes irán engrosando progresiva y significativamente, en los centros urbanos industriales del país, el movimiento obrero.

‘Cabecitas negras’ será uno de los epítetos empleados despectivamente para referirse a la población que migra hacia centros urbanos. Esos cabecitas negras que se suman a gringos, tanos y judíos, entre otros, en ese gran movimiento demográfico iniciado a fines del Siglo XIX. Esas masas no son ciudadanas, en tanto sujetos de derecho y, como si fuera poco, para desdén de la tradición iniciada por Sarmiento, en la mayoría de los casos no son, ni se sienten argentinos.

Esta situación de la población en Argentina nos pone, una vez más, ante una problemática central que venimos proponiendo: habitar la ciudad no hace necesariamente ciudadanas a las personas. Habitar la ciudad puede constituir al habitante en bárbaro, es decir en extranjero (3). Al mismo tiempo, estos desplazamientos poblacionales generaron un problema central para el

Estado en la constitución de la identidad de la nación, tal es hacer devenir a esta multiplicidad disgregada y heteróclita, en una homogeneidad de relato: el 'ciudadano argentino'.

En el resto de este trabajo intentaremos ir abordando estas problemáticas que operan imbricadas, solapadas una sobre la otra, entretejiéndose mutuamente, mientras se dibujan modelos (im)posibles de buenos habitantes.

Modelos (im)posibles de buenos habitantes

Durante la segunda mitad del siglo XIX, antes y después de los movimientos migratorios, el estado argentino creyó fundamental producir un ciudadano civilizado, europeizante (más imaginario que histórico). Para tal fin se valió, entre otras instituciones, de la escuela. Ese modelo de ciudadano se emplaza como un proyecto moralizante que tiene por meta formar un hombre bueno. Así, lo bueno será entendido desde una teoría del bien que pretende operar como anti-barbarie. Tal como lo expresa Mitre:

"Es necesario que la inteligencia gobierne; que el pueblo se eduque para gobernarse mejor, para que la razón pública se forme, para que el gobierno sea la imagen y semejanza de la inteligencia y esto solo se consigue elevando el nivel intelectual y moral de los más instruidos y educando al mayor número posible de ignorantes para que la barbarie no nos venza". (Solari 2000:142).

En las palabras de Mitre se conserva, al tiempo que se diluye, la referencia al legendario General riojano Ángel Vicente Peñaloza, 'El Chacho Peñaloza', y sus heroicas montoneras federales, a las que Mitre traicionó de manera salvaje.

Este proyecto de hombre bueno, ligado a la escuela, va expresando distintas formas hasta que, en 1884, Julio Argentino Roca propone, a través del Artículo 6 de la Ley 1.420, la incorporación de contenidos referidos a "moral y urbanismo" y "nociones de higiene" (4): Se incorpora, de esta manera, hábitos y costumbres con el objetivo de lograr la homogeneización de la cultura y la formación de la conciencia nacional (regulación pensamiento y el carácter). Inspira así un modelo de *hombre bueno* que acuerda con la concepción de *hombre civilizado* que, a esta altura de las circunstancias, sigue siendo tan sólo sujeto de obligaciones (ver Román 2009). Esta Ley que resulta tan cara a la tradición de la escuela laica, obligatoria y gratuita se firma mientras Roca lleva adelante el genocidio contra esos habitantes imposibles que constituyen los pueblos originarios, en la llamada Campaña del desierto.

Llamativamente este habitante disciplinado con hábitos de moral, urbanismo y con nociones de higiene, está lejos de ser un ciudadano.

Desde esta concepción civilizatoria , en los albores del nuevo siglo, estando el estado en mano de las llamadas oligarquías terratenientes (o burguesías agrícola-agraria), se emplazan una población dual, tal como ya había argumentaba Sarmiento (1887) en *¡Siempre la confusión de lenguas!*. Por un lado, aquella que ejercían la ciudadanía en forma plena con acceso al poder económico y político; y por otro, las masas poliiformes que debían ser normalizadas, ordenadas, sujetas jerárquicamente a la autoridad a través de las instituciones de inspección (ver Sarmiento 1949, Scavino 2006 y Foucault 1976; Bentham 2004). Poco después, con la instalación de las fábricas, ese modelo de sociedad disciplinaria que prescribe el sentido de normalidad y corrige desviaciones, gestaba un modelo de ciudadano reducido a obrero, sujeto a la norma productiva (5). La instrucción escolar es central en esta configuración social que hace devenir a los habitantes del territorio argentino en clase trabajadora, tal como tiempo atrás había sostenido Sarmiento, en *Viajes*:

“La instrucción derramada con tenacidad, con profusión, con generosidad entre la clase trabajadora, sólo puede obviar a la insuperable dificultad que a los progresos de la industria oponen la incapacidad natural de nuestras gentes” (Scavino 2006: 72)

En las primeras décadas del nuevo siglo al proyecto hombre bueno se les agregaban nuevos ingredientes, aunque la distinción entre unos y otros habitantes seguía siendo la misma. Campione y Mazzeo afirman que en este tiempo

“se había incorporado a la escuela pública la enseñanza de prácticas morales y cívicas, tales como el ahorro postal, la protección a los animales, la cooperación entre los alumnos, las campañas en contra del alcohol y el tabaco, etc.” (Campione y Mazzeo 2002: 27).

Estos nuevos agregados no modifican la especificidad política de la ciudadanía, es decir, toda posibilidad de elegir y ser elegido, o simplemente lo primero, como el sufragio, están restringidos a una minoría. Se confirma, una vez más, la “exclusión de hecho de las mayorías”. Tal exclusión, como pensaba Sarmiento, operaba como una supuesta manera de evitar “los riesgos de la democracia” Carnovale (2011: 4).

La ampliación de la ciudadanía

Contemporáneamente se abre paso, mediante las luchas sindicales y políticas, una ampliación de la ciudadanía. Con la creación de la Federación Obrera Regional Argentina, el 25 de mayo de 1901, comienza los procesos de organización sindical en nuestro país. Reprimidas con violentísimas represiones, estas organizaciones logran las primeras y grandes conquistas de los trabajadores. Se sancionan por ley y se impone el límite de jornada laboral a 8 horas diarias, se regula el trabajo de mujeres y niños. Los trabajadores del Comercio y la industria

consiguen las primeras Jubilaciones. Así se van conquistando los derechos laborales, sociales y sindicales (6), a los que pronto se sumarán los derechos políticos y, más tarde, los educativos. Estas luchas por la ampliación de la ciudadanía, alcanza su dimensión política mediante incorporación de la posibilidad de ejercer el derecho de elegir a los representantes. Así, en 1912 se consagra con la sanción de la Ley 8.871, conocida como la Ley Sáenz Peña, el *“voto universal, secreto y obligatorio para todos los varones adultos”*. Este nuevo dispositivo legal le permite acceder a la Presidencia de la Nación a Hipólito Yrigoyen, electo con el apoyo de los nuevos votantes de la clase media urbana.

Este proceso de ampliación de la ciudadanía, a través de la afirmación de los derechos, impacta en la escuela. Así, entre 1916 y 1936 en nuestro país tiene lugar el período de la escuela progresista, denominada por algunos como ‘escuela nueva’. En este trayecto, que critica el modelo de la escuela decimonónica, comienza a perfilarse una variación del concepto de ciudadano que afecta la comprensión moral de ciudadano con una fuerte impronta democrática y participativa. Al respecto sostienen Campione y Mazzeno (2002: 27) que se incluye un rol de entrenamiento democrático, *“La enseñanza de carácter práctico de los actos fundamentales de la vida democrática”*. Recuerdan los autores, siguiendo a Puiggrós, que se introducen, de esta manera,

“una dirección disciplinaria democrática, estando expresamente aclarado que se trabajó en base al consenso y a la autonomía y se rechazó el autoritarismo (7). Se destaca también la coincidencia en dar importancia a la relación con la comunidad” a través de las organizaciones sociales, barriales y sindicales (Campione y Mazzeno 2002: 27).

Esta conceptualización de ciudadanía se continúa y profundiza a partir de la concepción de un estado que garantiza derechos de índoles económicas, sociales y culturales. Comienza a gestarse de esta manera, un estado que garantiza las condiciones para el acceso a la autonomía mediante la garantía de las libertades positivas. (Tugendhat 1997; Bobbio, 2000).

En este camino comienza a generarse la comprensión de un habitante de la ciudad (por usar la acepción del diccionario que señalamos al comienzo de este escrito), un ciudadano como sujeto de derecho, capaz de autonomía. Y, por este motivo, se promueve la participación de las masas, los trabajadores en la política y el gobierno.

Esta política de democratización educativa que comienza a gestarse en los primeros años del siglo XX, alcanza la ampliación de los derechos culturales al lograr la Reforma Universitaria en 1918, promovida por el Movimiento Reformista. Tras los años de interrupción de la vida democrática, estos derechos se consolidan durante los dos primeros gobiernos de Perón.

Esta ciudadanía se amplía y recoge en su seno su carácter de género al promulgarse, en 1947, la Ley 13.010 conocida como Ley de voto femenino. Sostiene Carnovale que

“Se logra así el punto más inclusivo en la historia de Argentina en materia de ciudadanía política” Aunque este punto de inclusión no se encuentra libre de contradicciones. Afirmo Carnovale (2011: 9) que “la oposición más irreconciliable que generó el peronismo encontraban su origen en las modalidades y prácticas autoritarias del régimen. En efecto, sus opositores fueron reprimidos de diversas maneras” (ver también Luna 1992).

La Constitución de 1949 es contemporánea a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, la consagración de los derechos económicos Sociales y Culturales, sumados a los políticos y civiles en Argentina, precede al Instrumento Internacional aprobado por las Naciones Unidas en 1948.

Esta concepción de ciudadanía universal, presente en el peronismo, toma la forma coincidente con una de las acepciones que retomamos al principio, porque habilita a las y los trabajadores no sólo a votar sino al ejercicio de la política en los órganos de gobierno y en las instancias representativas.

El peronismo considera que tal concepción requiere ser trabajada desde la escuela. Por este motivo, durante el segundo gobierno de Perón se crea una asignatura en Secundaria denominada “*Cultura Ciudadana*”, en la que se desliza abiertamente la estructura de las denominadas *Tres Banderas del Justicialismo*. Así, en primero, segundo y tercer año se prevén contenidos que hacen referencia a una Nación “Socialmente Justa”, “Económicamente Libre” y “Políticamente Soberana”, respectivamente. El proyecto no se llegó a desplegar en su totalidad debido al golpe de estado de 1955 (Porro e Ippólito, 2003).

La concepción de ciudadano y de hombre bueno fue variando durante la primera mitad del siglo XX, precisamente porque fue cambiado también la teoría del bien que le subyace. Así, en esta primera mitad del siglo XX, a pesar de las irrupciones al sistema democrático, se impulsa una ciudadanía basada en el concepto de ciudadano autónomo: personas comprometidas, activas, participantes y solidarias. Pero la historia parece tener idas y vueltas, como manifestación de puja entre los derechos entendidos como colectivos o entendidos de manera restrictiva, para una minoría.

De idas y vueltas: entre una ciudadanía masiva y la ciudadanía imposible

La ciudadanía de carácter universal, que configura la emergencia del pueblo como sujeto político, que se apropia de espacios y prácticas culturales y políticas reservadas hasta ese momento a pocos, permanece en contradicción con la ciudadanía de élite. Quienes propugnan

este modelo restrictivo de ciudadanía, asociados a las fuerzas armadas, tras los bombardeos a Plaza de Mayo y la Casa Rosada, provoca el golpe de estado el 16 de setiembre de 1955.

Los golpistas proscribieron el partido y prohibieron todos los elementos que configuraban la simbólica del peronismo (Decreto Ley 4161). Conjuntamente, desataron una feroz persecución hacia los militantes peronistas que incluyó la cárcel y fusilamiento de civiles (Walsh, 1971).

Con el golpe de estado, la ciudadanía se ve restringida, apocada, reducida una vez más a sujeto de obligaciones. Afirmaba el Ministro de Educación de Dictadura, autodenominada 'revolución libertadora', Nudelman (1956), en la presentación de la asignatura 'Educación Democrática':

"Larga fue la noche que acaba de terminar. Década de subversión de valores. Diez años de violencia, de persecución y de odio, en la tarea de destruir la fuerza moral y jurídica sobre la que descansaba después de lenta y difícil elaboración, todo el ordenamiento institucional de la República" (...)

'Inversión de los valores', la 'destrucción de la fuerza moral y jurídica'... estas calificaciones excede obviamente la década del gobierno de Perón. De hecho, esas modificaciones comenzaron con la conquista de los derechos de los trabajadores y trabajadoras en las dos primeras décadas del siglo. Lo que se proponía la dictadura era retrotraerse al modelo elitista de principios del siglo XX. Esa tarea casi imposible se la proponen destruyendo el simbolismo de los trabajadores y sustituyéndolo por otro. Para este doble propósito recurren a la escuela. Imponen en el sistema educativo "la cátedra Educación Democrática". Sostiene el funcionario de la dictadura: "...es mérito, sin duda alguna, del gobierno de la Revolución Libertadora, que nos liberó de vivir bajo la ignominia de la dictadura, y que implantó esta cátedra [Educación Democrática] también en sus liceos militares" (Porro e Ippolito 2003: 9).

Paradójicamente, quienes interrumpen el orden democrático y se autodenominan Revolución Libertadora, crean una asignatura obligatoria para la secundaria denominada 'Educación Democrática' (Una nota peculiar de esta época es que esta designación y los contenidos se mantienen hasta el regreso del peronismo al gobierno en 1973).

Desde esta paradoja, la política educativa impuesta por el golpe militar del 55 afirma una ciudadanía dicotómica reducida, una vez más, al concepto abstracto de 'hombre argentino'. Desde el nivel de las declaraciones, afirma y enseña el valor de la democracia, al tiempo que adoctrina contra los sistemas que considera totalitarios, como el peronismo. En contraposición, en el plano socio-político sólo habilita los derechos que se pueden ejercer en el

ámbito privado, restringiendo la ciudadanía a una manifestación pasiva (Ponce 2010; Ascolani 2000/1).

El conjunto de valores propuesto por la dictadura son: 'patria' por contraposición a 'pueblo'; 'individuo' frente a la 'masa de trabajadores'; 'ciudadano soldado sujeto de obligaciones' versus 'ciudadano sujeto de derechos'; 'patriotismo' en lugar de 'Justicia Social'; 'libertad' versus 'igualdad' (Porro e Ippólito 2003: 10).

Esta última contraposición condensa el proyecto golpista. En este punto resuena la Norberto Bobbio (1993) cuando afirma que hay un lugar donde libertad e igualdad se contraponen, ese espacio se sitúa en la libertad económica. En ese emplazamiento libertad e igualdad se contraponen. La primera va en desmedro de la segunda, es decir que a mayor libertad económica menor es la posibilidad de la igualdad. En sentido inverso, el principio de igualdad debe regular a la libertad económica. De allí, la marca de la oligarquía en el golpe de 1955 contra un gobierno que promueve activamente (status activus / status positivus) la igualdad.

Es dable recordar que como sucedió a principios del siglo XX, desde 1955 hasta 1973 existe una contradicción entre la imposición de una teoría del bien por parte del estado, y las prácticas ciudadanas que configuran los movimientos de resistencia. Algunos de estos movimientos, que comienzan a organizarse desde el mismo golpe del 1955, atraviesan y vincula a estudiantes y trabajadores.

Las distintas vertientes de resistencia realizan recorridos divergentes y, por momentos, convergen en acontecimientos de máxima resistencia popular a las dictaduras. Estas vertientes de resistencia incluyeron, entre otras tantas, el levantamiento cívico-militar, contra la dictadura iniciada en 1955, encabezado por Juan José Valle y los fusilamientos posteriores... (1956); el Cordobazo (1969), el Rosariazo (1969), el Viborazo (1971).

Estas experiencias de ciudadanía generaron nuevos movimientos sociales, políticos e incluso dará lugar a la modalidad armada de la resistencia. Al mismo tiempo, estos proyectos recogieron la utopía del 'hombre nuevo', que emerge con las revoluciones del Sur, en oriente y latinoamericana. Utopía que echan raíces en las conquistas de los trabajadores y trabajadoras iniciadas a principio del siglo XX. Marcas de esta utopía decantan en las políticas educativas del gobierno peronista entre 1973 y 1975 (Salas 1994; Slatman 2004).

Así, desde la política del breve gobierno de Héctor José Cámpora, se implementa una asignatura, en secundaria y superior, denominada 'Estudio de la Realidad Social Argentina' (en adelante ERSA – Decreto 384/1973 del 29 de junio de 1973). La política educativa de este gobierno, influenciado por las teorías de la dependencia, los movimientos de liberación

nacional y la pedagogía crítica latinoamericana, apunta a articular el conocimiento con las problemáticas sociales (Freire 1969 y 1970).

En los considerando del Decreto 384, del 5 de julio de 1973, el Ministro de Cultura y Educación del Presidente Héctor José Cámpora, Jorge Alberto Taina resalta que

“es indispensable que el sistema educativo ofrezca al alumno, por medio de nuevas formas de trabajo áulico flexible y variado, instrumentos para adquirir compromiso consigo mismo, con el pueblo, con la nación y con el mundo al cual pertenece (8)”.

Desde esta mirada, este gobierno promueve una ciudadanía participativa que se involucre en la realidad social desde una situación de dependencia, que opera como condición que imposibilita la plena autonomía nacional (9).

Esta política educativa promotora de una ciudadanía plena, amplia y participativa en las declaraciones y en las acciones (al menos desde un sector del peronismo), es declarada como subversiva por quienes, en 1976, darán un nuevo golpe de estado.

Con el nuevo golpe los derechos y garantías constitucionales quedaron inmediatamente suspendidos. La Constitución Nacional queda sujeta al denominado ‘estatuto de reorganización nacional’. Nombre que remite al proyecto elitista de organización nacional de fines del siglo XIX. La dictadura pretende borrar (re-organizar) un siglo de ampliación de la ciudadanía como sujeto de derecho.

En sentido estricto, ésta será la más violenta y criminal de todas las dictaduras de nuestro país. El eje central de la política de terrorismo de estado, inspirada en la Teoría de la seguridad nacional, implicó dos movimientos: uno, transformar al ciudadano en subversivo; dos, configurar al subversivo en desaparecido. Relata Vera Carnovale (2011) que “mientras que la noción de ciudadano (miembro pleno de derecho de una comunidad de iguales), era centro y fundamento del principio democrático, será la figura de la *subversión* (10) aquello que fundamente el entero régimen político instaurado en 1976” (Carnovale 2011: 14).

La reconfiguración de la figura del subversivo, basada en la *otredad absoluta y radical*, es el paso necesario en la retórica del exterminio que, inspirada en la lógica del régimen nazi, crea la figura del desaparecido. Así pasa de

“ciudadano a subversivo, y de subversivo a *desaparecido* (11); privado de todo reconocimiento jurídico, de todo derecho, amparo y ley... el *desaparecido*... inaugura una nueva categoría existencial” (Carnovale 2011: 15).

Esta nueva categoría existencial agrava la situación de quien es detenido y desaparecido por la carencia de la figura legal que contemple este crimen. Como recuerda Carnovale (2011: 15)

“en palabras del propio dictador Videla (en una Conferencia de Prensa para corresponsales extranjeros, en diciembre de 1976): ‘el desaparecido no está ni vivo ni muerto, no está. Es una incógnita, no tiene identidad’”.

Madres y Abuelas de Plaza de Mayo impulsan en organismos internacionales la tipificación legal de este crimen. Sin embargo, la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas demora casi dos décadas. El 9 de junio de 1994, la Organización de Estados Americanos adopta esta Convención, otorgando estatuto legal a la figura jurídica de la desaparición forzosa de personas. De esta manera da cuenta de este crimen de Lesa humanidad. Sin embargo, en los setenta esta concepción criminal deja al ciudadano desamparado ante el terrorismo de estado.

Con la dictadura aparece una nueva manera de comprender el “hombre bueno”, el habitante de argentina, como aquel que piensa y actúa de acuerdo a los intereses de los criminales de turno. No hay lugar para discrepar ni en el pensar, ni para actuar. Este proyecto de “hombre bueno”, se configura en asunto de estado, como proyecto disciplinador, y se extiende también al ámbito escolar. La política educativa de la dictadura cívico-militar tiene su impacto curricular también en la asignatura ERSA. Con la Resolución número 3, del 30 de marzo de 1976, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación fija los nuevos objetivos de ERSA:

“alcanzar la vigencia de los valores morales cristianos, de tradición nacional y de la dignidad del ser argentino” (Resolución N° 3, Visto).

A partir de 8 de julio, por medio del Decreto 1259, la materia Estudio de la Realidad Social Argentina es sustituida por la asignatura ‘Instrucción Cívica’. Así, la escuela heredada de esa construcción histórica que afirma una ciudadanía plena, es reproductora de subversión según la dictadura.

Con el objeto de combatir este pretendido enemigo, el Ministro de Educación Catalán (1978) emite la Resolución 538, y distribuye el folleto denominado “Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)”. De esta manera, todos aquellos ciudadanos que caían bajo la sospecha de subversión internacional, contraria al ser-argentino, debían ser identificados y, sin importar la edad, eliminados, aniquilados, desaparecidos (Viaggio 1983).

Más tarde, en 1980, y bajo la influencia de la Jerarquía de la Iglesia Católica, la asignatura pasa a llamarse, según la Resolución 1614 del Ministerio de Cultura y Educación, “Formación Moral y Cívica” (12). El modelo de ciudadano que se impone es mero ‘sujeto de deberes’ (13). Una vez más, la ciudadanía es reducida, desde una visión ontologizante, al ‘ser argentino’,

desde una moral y racionalidad configurada según la moral cristiana y occidental (14). Negando toda posibilidad de pensar la realidad social como construcción histórica (Res. 1614, Anexo I).

Junto con la figura del desaparecido se impone, para otros, el exilio o la cárcel, volviendo a la ciudad imposible de ser habitada. Parafraseando el sentido otorgado por el diccionario a la acepción de ciudadano/ciudadanía como habitante de la ciudad. Un habitante imposible de una ciudadanía impensada.

Formas del amanecer sobre la ciudad y sus habitantes

El triunfo electoral, tras la caída de la dictadura en 1983, le demandó al gobierno radical de Raúl Ricardo Alfonsín una política educativa generadora de conciencia democrática, al tiempo que permitiera valorizar el sistema democrático. Vera Carnovale (2011) valora este momento expresando que,

“Varias décadas sin práctica real hacía necesario un nuevo aprendizaje de las reglas del juego, y también de sus valores y principios generales”.

El 8 de marzo de 1984 el gobierno de Alfonsín creó, mediante la Resolución 536 del Ministro de Educación y Justicia, Carlos Alconada Aramburu, una asignatura denominada ‘Educación Cívica’. Los contenidos se distribuyen durante los tres primeros años de la secundaria. El conjunto de los contenidos se expresa sintéticamente en los objetivos de la materia:

“que el alumno: 1. comprenda la realidad actual de la comunidad local, nacional y sus relaciones con Latinoamérica y el mundo”. 2. Tome conciencia de los valores existentes en la comunidad local, nacional e internacional. 3. Desarrolle una actitud crítica y participativa (...). 4. Respete la pluralidad ideológica. 5. Desarrolle una conciencia cívico-nacional. 6. Valore la democracia como forma de vida. 7. Reconozca e internalice los valores, creencias y representaciones colectivas contenidas en la Constitución Nacional” (15).

Durante el gobierno de Alfonsín se llevaron a cabo los primeros Juicios por los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura cívico-militar. Al mismo tiempo afrontó, resistió varios levantamientos militares, e incluso afrontó una acción armada de civiles. Sin embargo no pudo hacer frente al boicot económico que lo llevó a la Argentina a una crisis financiera que lo obligó a renunciar.

En medio de la crisis de 1989, Alfonsín fue obligado a traspasar el mando a Carlos Saúl Menem. El nuevo gobernante profundizará un nuevo período en la historia argentina. Tras una campaña sostenida en la bandera del salarizado, transformó pronto su gobierno en la avanzada

del neoliberalismo privatizador. La transferencia de las empresas del estado a manos privadas generó divisas extraordinarias que dieron al país la ilusión de una breve primavera económica.

En este contexto se llevó adelante la reforma educativa. El gobierno su concepción de ciudadanía a través de la Ley Federal de Educación, N° 24.195, su concepción de ciudadanía. En el Artículo 6 propone una proyección del hombre y la mujer y una conceptualización de la ciudadanía:

“El Sistema Educativo posibilitara la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación Nacional, proyección Regional y Continental y visión Universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la Sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las Instituciones Democráticas y del medio ambiente”.

Fundado en este artículo de la Ley Federal de Educación, la reforma incorporó un apartado dedicado a los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y para la Educación Polimodal. Entre los contenidos se incluye la ‘Formación Ética y ciudadana, (Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina 1993a y 1993b).

El aspecto más relevante de esta reforma radica en el nombre que se le asigna a la materia que abordara la cuestión ciudadana. Con este nombre ya no se circunscribe al ámbito de la moral, con un proyecto de hombre bueno, sino que se asume la moral, y en todo caso los modelos de hombre bueno, como objeto de reflexión filosófica. En otras palabras, la ‘Formación ética y ciudadana’ configura un corrimiento hacia el campo de la filosofía. Este hecho es celebrado como auspicioso por diversos intelectuales, tal como lo señala Guillermo Obiols (1997:11).

Sin embargo, aunque la reforma apunta a un ciudadano autónomo, el proyecto menemista apunta a un modelo antropológico basado en el *homo oeconomicus* (16). Un hombre económico centrado en lograr su propio bienestar personal, es promovido a través de la ilusión de una bonanza económica, fruto del proceso privatizador.

La primacía de este modelo antropológico ocasionó un apoyo expreso a la liquidación de los bienes y empresas del estado. Las consecuencias de estos procesos interrelacionado no se hicieron esperar. Así la política neoliberal implementada por Ménem, produce una profunda precarización laboral con pérdida de las conquistas históricas de los trabajadores, acompañado de un incremento de la desocupación. Este proceso genera una pauperización de la

ciudadanía, con un ataque directo a las condiciones políticas, económicas y sociales que habilitan toda posibilidad de autonomía (CESCR, 2004).

Como respuesta a esta situación comienza en Argentina una práctica social emergente que reconstruye la ciudadanía activa, organizada, combativa, que surge como respuesta al modelo político –económico neoliberal.

Estos procedimientos de exclusión de la ciudadanía se sostuvieron sobre la precarización del ‘sujeto de derecho’, volviendo al ciudadano un “desocupado”. Esta matriz de ciudadanía se funda en la vulneración de los derechos económicos sociales y culturales. El Comité que supervisa la aplicación del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales por sus Estados Partes de las Naciones Unidas (CESCR), da cuenta de esta situación al expresar su inquietud por la situación en Argentina entre 1989 y 2004. Esta preocupación surge de “la altísima tasa de desempleo” (casi el 15%), “el gran número de trabajadores del sector no estructurado de la economía” (37%), la baja cobertura de las prestaciones de desempleo (6%), “las condiciones laborales de los trabajadores con contrato ‘eventual’”, las “reformas legislativas que tienden a aumentar la precariedad de la relación laboral”, la discriminación de la mujer “en materia de empleo e igualdad de remuneración”, “la privatización de las pensiones” “en particular el artículo 16 de la Ley Nº 24463, que le permite reducir e incluso, llegado el caso, no pagar las pensiones invocando dificultades económicas”. Así mismo, el Comité expresó su preocupación, entre otras, por “la falta de vivienda”, la deficiencia en el acceso al “derecho a la salud”, los altos índices de mortalidad materna, el aumento “de casos de violencia contra la mujer” (CESCR 2004: 29-47).

Desde la intemperie, desde “el afuera” del sistema económico, social, y cultural, miles de personas forjarán paulatinamente su propio proyecto de ciudadanía. Este proyecto de ser humano toma forma a través de la organización y del diálogo asambleario. Recuperaron fábricas abandonadas por sus dueños, las pusieron en marcha nuevamente e, incluso, en no pocos casos, se hicieron cargo de la educación de sus propios hijos. Estas prácticas fueron acompañadas por la producción de visibilidad y legitimidad pública de la lucha, especialmente a través de los piquetes, los corte de rutas (Magnani 2003; Acuña; Ciancaglini, Rosemberg, Zarranz 2007; Colombari, y Iorio 2012).

El momento más álgido de la crisis tuvo lugar hacia fines de 2001, durante el gobierno de Fernando de la Rúa. Esa ocasión mostró hasta donde podía llegar el desamparo de los habitantes del país por parte del estado. En ese momento, a instancias de organismos internacionales (FMI, Banco Mundial; España y un conjunto de bancos privados) el gobierno puso en marcha un plan de ‘salvataje del sistema financiero’. El plan incluía treinta mil millones

de dólares destinados, en realidad, a salvar los bancos, que había generado una fuga de divisas por casi veintiséis mil millones de dólares (Llorens y Cafiero 2002). El salvataje, como sucede hoy en Europa, no va destinado a salvar las personas sino a los bancos. Tal como sostiene el Manifiesto de la Isla del Sol “Los gobiernos capitalistas creen que salvar a los bancos es más importante que salvar a los seres humanos, y salvar a las empresas es más importante que salvar a las personas” (Evo Morales 2012). El estado argentino optó por considerar al sistema financiero como el ‘único sujeto de derechos’, mientras la población no podía acceder a los bienes básicos para la supervivencia.

La participación y la organización ciudadana otorgan un sentido profundo al proyecto de autonomía propulsado por los reformistas de 1993. Pero este nivel de autonomía no será fruto de la vocación del estado sino que, por el contrario, será una respuesta de los trabajadores ante el desamparo producido por el estado.

Es dable señalar que las políticas estatales de los últimos dos gobiernos han apuntado a la consolidación de una ciudadanía plena, en tanto se genera una recuperación de los derechos económicos, sociales y culturales, junto con los derechos –de cuarta generación– que permiten promover la “igualdad en la diferencia”. Sin embargo, la ‘contaminación de las libertades’ (Pérez Luño 2006) se mese como un fantasma que hiere la Pachamama, atacando el derecho a vivir en un medio ambiente no contaminado (Zaffaroni 2012). Dejamos la tarea por profundizar el estudio del período posterior a 2004, tomando como referencia el informe del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, para un próximo escrito.

Conclusiones, revisiones y proyectos educativos

Procuramos en estas páginas mostrar la complejidad de la configuración y reconfiguración del estatuto de ciudadanía. A continuación proponemos dos grupos de reflexiones. En uno retomamos la propuesta conceptual del abordaje; el otro, hacemos un recuento de los proyectos de ciudadanía en Argentina.

1. Entonces, desde la primera perspectiva quisiéramos señalar que propusimos como punto de partida los sentidos que le atribuye el diccionario a los signos ciudadanía y ciudadano. Un recurso que podría considerarse limitado, sin embargo resulta operativo y se torna complejo al interrelacionar entre sí aquello que, a primera vista, aparece enunciado como sentidos posibles y distintos, léase acepción, en el diccionario.

Consideramos que este recorrido nos permitió mostrar las derivaciones que genera, en los procesos históricos, la posibilidad de relacionar las distintas acepciones entre sí. Por ejemplo

que el estatuto de ciudadanía es distinta a la de habitantes y pobladores de un territorio. De manera tal que, si se retoma la problemática demográfica o si se retoma la adscripción de ciudadano al sentido burgués –en tanto clase social –, ambas traen aparejadas la dificultad ideológica de la configuración de los integrantes de la categoría teórica y existencial de ciudadanía.

Es decir, la dificultad radica en la operatoria inclusión/exclusión de los sujetos que configuran la categoría en tanto titulares de derechos o meros sujetos de obligaciones. El siglo XX, asolado por golpes cívicos-militares en Argentina, es el claro ejemplo de las operatorias del sentido restrictivo y excluyente del estatuto de ciudadanía en su sentido teórico y su aplicación práctica. Este mismo estatus de ciudadanía restrictivo continúa hoy operando como sinónimo de oligarquía terrateniente, como burguesía agraria, como burgués industrial, o como burguesía financiera (Jofré y Larrea 2008).

En contraposición se abre espacio en esta totalidad otra ciudadanía que puede ser tematizada a partir de las prácticas sociales emergentes. Esta ciudadanía emergente implica quiebres del estado autoritario en una búsqueda de la afirmación de una subjetividad plena. Búsqueda que no está libre de contradicciones como solía sostener Arturo Roig (2002), pero que es una búsqueda constructiva de ciudadanías posibles amplias e incluyente.

Las mayorías que habitan nuestra tierra, ciudadanos trabajadores (empleados o desempleados), reclama para sí derechos conquistados con la lucha y el derramamiento de sangre. Reclamo que realizan hasta constituirse en titular, poseedor, sujeto titulares de derecho, más allá de si estos derechos son reconocidos o no por el estado. En este punto es posible problematizar el vínculo ciudadanía/ciudadano. Ahora sí es posible emplazar la afirmación de Carlos Cullen: “si el ciudadano es el poseedor de derechos, la distancia entre el derecho y el hecho marca el déficit de la ciudadanía” (Cullen 2007: 29).

Desde esta consideración de Carlos Cullen, consideramos oportuno señalar que, por un lado, la ciudadanía no es una esencia ontológica, sino una construcción histórica. Como tal, es posible que se reconfigure una y otra vez en torno al principio de conquista o arrebato de derechos. Por otro lado, estas conquistas o supresión van, en la historia de nuestro país, desde los derechos civiles y políticos (en la perspectiva de la configuración de la democracia), hasta los derechos de los trabajadores que configuran las condiciones de posibilidad de toda autonomía, tal como lo recuerda Ernst Tugendhat (1997).

2. Desde la segunda perspectiva, permítasenos mencionar los procedimientos y procesos de configuración / reconfiguración del estatus de ciudadanía en nuestro país. Hagamos un recuento. Comenzamos por la ciudadanía civilizada, europeizante, dual: una élite dirigente y

una mayoría obediente y disciplinada. Continuamos por las ciudadanías conquistadas por los trabajadores hasta alcanzar una situación de plenitud de una ciudadanía civil, política, económica, social y cultural. Nos encontramos, tras una nueva interrupción del sistema democrático con la imposición de una ciudadanía sujeta de obligación: un ciudadano soldado. Este último modelo impuesto desde el estado confronta con la configuración de los movimientos de la resistencia que afirman la utopía del *hombre nuevo*. Ésta es la impronta que definirá los rasgos del proyecto escolar del tercer peronismo. Un proyecto de ciudadanía plena que se disloca con las acciones violentas, armadas tras la muerte de Perón, durante el gobierno de Martínez.

La última dictadura impuso, a sangre, fuego y desaparición, el modelo del hombre argentino, occidental y católico, sujeto de obligación. Desde este lugar, se impuso un proyecto de ciudadanía sujeta de obligaciones. Mientras la utopía (que se emplazaba como eutopía) de una ciudadanía plena, se configura en subversión, pasible de configurarse, cual si fuera una necesidad ontológica, en desaparecido o exiliado. A este modelo dual le sucedió un proyecto de ciudadanía cívica, que corresponde a los primeros tiempos de recuperación de la democracia, sostenida en el ideario de Alfonsín que afirmaba que “con la democracia se come, con la democracia se educa, con la democracia se cura”. En la búsqueda de una reconstrucción de las condiciones para una ciudadanía plena, ataca nuevamente el poder económico en la puja de una restricción de esa dimensión plena. Este ataque da el jaque mate al gobierno radical, mientras que en la campaña electoral Ménen prometía la recuperación de la clase trabajadora mediante el “salariozo”.

Sin embargo, el proyecto unificador propulsado por el gobierno del riojano se fundó en el del *homo oeconomicus*. Este proyecto terminó generando una nueva negación del ciudadano con la figura del desocupado. El modelo, ya bajo el gobierno de De La Rúa, invirtió las conquistas históricas de una ciudadanía sujeta de derecho llevándola hasta el extremo de aplicar un salvataje a los bancos y al sistema financiero. Configurando a estos últimos en los principales sujetos de derecho. La última década hay una reconfiguración lenta, paulatina, con avances y retrocesos, de la ciudadanía desde una perspectiva de autonomía, fundada en el principio de igualdad en la diferencia y propulsada por la lucha de los desocupados.

Con muchas deudas de un largo siglo de escritura y reescritura de los sentidos, tal vez sea posible reconocer, a partir del análisis, al menos dos grandes proyectos de ciudadanía: una ciudadanía amplia, de masa, y otra ciudadanía de élite. Una surgida desde la lucha de las bases, la otra impuesta desde los centros de poder económica a través del estado.

Y en esta doble configuración es posible abordar ambas formas de la ciudadanía a partir del sentido de lo múltiple y contradictorio. Ambas formas, a nuestro entender, están asociadas a proyectos políticos, estatales, ideológicos divergentes. Dichos proyectos se vinculan directamente con la escuela, tal como señala Siede, al referirse a la producción de “el buen ciudadano”.

Notas

(*) El autor es Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Becario del Programa Doctorar, Secretaría de Políticas Universitarias, otorgado por convenio con la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

(1) Con la finalidad de facilitar el análisis y la comparación entre ambas entradas hemos modificado el orden en las que el Diccionario ubica estas acepciones.

(2) El texto aparece publicado con una modificación ortográfica años más tarde Argirópolis.

(3) No resulta ocioso recordar que los griegos mantenían dos maneras de concebir y nombrar al extranjero. *Barbarós*, por un lado, designa la otredad absoluta y radical, exterminable por el simple hecho de ser extranjero; y *Xenós*, por otro lado, como extranjero con estatuto asimilable a ciudadano. Bergua, J.A. (2002). “Nosotros y los otros. Una aproximación reflexiva”. .En *Nómada* nº 6, julio – diciembre. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

(4) La Ley 1.420, en su Artículo 6º establece:- “El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal; de historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de ejercicios y evoluciones militares más sencillas; y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería”.

(5) Imposible no señalar el texto de Scavino, *Barcos sobre la Pampa. Las formas de la guerra en Sarmiento* (2006). Además, en esta perspectiva puede leerse, entre otros, de Pierre Bourdieu, *Razones prácticas: Sobre la Teoría de la acción* (1997), los textos de Michel Foucault, *Vigilar y Castigar* (1981), *el nacimiento de la prisión* (1981); *El orden del discurso* (1992 - [1970]).

(6) Conjunto de Derechos que, más tarde en 1948, serán agrupados como los Derechos Económicos Sociales y culturales, Incluidos en la segunda parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamados por las Naciones Unidas y que Karel Vasak englobara en los que denomino Derechos de segunda generación. (Karel Vasak. (1977). "Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give Force of law to the Universal Declaration of Human Rights", París: *UNESCO Courier* 30:11).

(7) La contradicción está presente en este mismo período, al menos en dos momentos de contradicción, La Semana Trágica, en la que el General Dellepiane, a las órdenes de Yrigoyen, reprimió la lucha iniciada por los derechos de los trabajadores, iniciada en la empresa Vanesa, en Nueva Pompeya, en 1919. Situación que se replica tiene lugar entre 1921 y 1922, en la llamada 'Patagonia Trágica', violenta represión del Ejército, contra los trabajadores mestizos e indios, liderados por sindicalistas europeos.

(8) Un elemento significativo y que sin dudas queda latente para su estudio, se encuentra en su parte resolutive, ya que en el Art. 2° por el que suspende el régimen de evaluación y promoción.

(9) Esta construcción de ciudadanía se interrumpe de hecho durante el gobierno de Isabel Martínez., por un lado, por medio de la sanción de la Ley de Seguridad Nacional, número 20.840 (28/09/1974); y por el otro, con la conformación de la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina), que funcionaba en el seno mismo del Ministerio de Bienestar Social, a cargo de López Rega (Viaggio 1983).

(10) El destacado pertenece al original.

(11) El destacado pertenece al original.

(12) La resolución en cuestión regula los contenidos también los contenidos de Ciencias Biológicas en el Anexo II: Guía Programática de Ciencias Biológicas.

(13) Se menciona sólo una vez el concepto Derecho de las personas y se encuentra entre otros contenidos

(14) La Resolución 1614 del 8 de septiembre de 1980, que establece contenidos de Formación Moral y Cívica para el tercer año de secundaria, incorpora la moral católica en los contenidos de manera explícita en el punto IV § 4. "La Doctrina Social de la Iglesia y el orden económico internacional: 'Mater et Magistra', 'Populorum progressio' y otros documentos pontificios." La ideología católica se expresa abiertamente en la bibliografía citada en la resolución. Agustín, Tomás, Ferrater Mora, Biblia Nácar Colunga, Encíclicas pontificias (dos volúmenes), Concilio Vaticano II, Juan Pablo II, ente otros.

(15) No podemos dejar de señalar que, a nuestro entender el proyecto de ciudadanía de Alfonsín mantenía una dualidad estructural impuesta por la dictadura, la teoría de los *dos demonios*. Fundada en el supuesto de una guerra fratricida. Esta teoría consideraba que en los años 70 hubo una guerra entre dos bandos, con igualdad de responsabilidades. Los crímenes de lesa humanidad provocados por el estado argentino comenzaron a ser juzgados, y en algunos casos llegaron a ser condenados por la justicia ordinaria (fuera de los tribunales militares), sin embargo fueron interrumpidos por las leyes de Punto Final y Obediencia debida.

(16) Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Clases del 28 de marzo y del 4 de abril de 1978: *El modelo del homo oeconomicus* y Elementos para una noción de *homo oeconomicus*. - Cortina, A. (1997). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos. Capítulo 6: Dos conceptos de democracia: hombre económico frente a hombre político.

Bibliografía

CESCR (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). 2004. *Compilación de observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre países de América Latina y el Caribe (1989 - 2004)*. Santiago de Chile: ACNUDH y el PNUD .

Acuña, C.; Ciancaglini, S.; Rosemberg, S.; Zarranz, D . 2007. *Sin patrón: fábricas y empresas recuperadas de la Argentina*. Buenos Ares: La Vaca Editora.

Alberdi, J.B. 1856. *Organización económica y política de la Confederación Argentina*. Besanzon: Imprenta de José Joaquín.

Ascolani, A. 2000/1 La fuerza ¿derecho de las bestias o de la razón? Ciudadanía restringida y educación en Argentina (1955-1958). *Anuario de historia de la educación*, N° 32: 113-138.

Bentham, J. 2004. *El panóptico* [Original: 1791 *Panoptique*]. Buenos Aires: Quadrata.

Bergua, J.A. 2002. Nosotros y los otros. Una aproximación reflexiva. *Revista Nómada*. 6: 7-51.

Bobbio, N. 2000. *Liberalismo y Democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Campione, D. y Mazzeo, M. 2002. *Racionalización y democracia en la escuela pública: La educación durante el período 1916 – 1930*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.

Carnovale, V. 2011. Dimensión histórica de la ciudadanía. En *Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*. CAICYT CONICET. Consultado: 10/10/11: Disponible en <http://ecursos.caicyt.gov.ar>.

Catalán, J.J. 1978. *Subversión en el ámbito educativo*. Conozcamos a nuestro enemigo. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

CESCR (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). (2004). *Compilación de observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre países de América Latina y el Caribe (1989 - 2004)*. Santiago de Chile: CESCR-UN.

CFCyE RA. 1993a. Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes. En *Documentos para la Concertación*, Serie Am, Nº 6.

CFCyE RA. 1993b. Propuestas Metodológicas y orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes. En *Documento para la concertación*, Serie A, Nº 7.

Colombari, B. y Iorio, S. 2012. Los nuevos desafíos de los Bachilleratos Populares a casi 10 años de lucha. OSERA Nº 6.

Córdoba, M. 2011. "Abriendo escuelas para luchar...". Reflexiones sobre experiencias político pedagógicas de organizaciones sociales. *Boletín de Antropología y Educación*, Nº 02. Julio. Consultado: 17/10/13. Disponible en http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/n02/bae_n02a01.pdf

Cortina, A. 1997. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.

Cullen, C. 2007. Ciudadanía *urbi et orbi*. En Cullen, Carlos (Comp). *El malestar en la ciudadanía*. Buenos Aires: Editorial Stella y La Crujía ediciones.

Figari, C. 2008. "Ocupar, resistir, producir y educar". Fábricas y empresas recuperadas en la Ciudad de Buenos Aires. Consultado en agosto de 2012. En *Factory takeovers in Argentina, Labour Again Publications*. Disponible en <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/figari.pdf>.

Foucault, M. 1981 *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. México. Siglo XXI.

Foucault, M. 1992. *El orden del discurso* [1970]. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Foucault, M. 2007. *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. 1968. *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva

Freire, P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Jofré, J.L. Y Larrea, M. (2008). La Argentina Prostibularia. *Fundamento en humanidades* 18: 91-110.

Guglielmi, N. 1981. *La ciudad medieval y sus gentes*. Buenos Aires: FECyC.

Luna, F. 1992. *Historia de la Argentina. 1943-1949*. Buenos Aires: Hyspamérica.

Llorens, J. y Cafiero, M. 2002. El vaciamiento del sistema financiero argentino en el 2001. Consultado: 10/03/13. Disponible en: www.alconet.com.ar/InformeCafiero/InvestigacionBancosl.doc.

Morales Ayma, E. (2012). Manifiesto de la Isla del Sol. La Paz: Presidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Nudelman, S. 1956. *Trascripción de la conferencia radial en Ministerio de Educación y Justicia*. Buenos Aires: Programas de Educación Democrática.

Magnani, E. 2003. *El cambio silencioso: Empresas recuperadas en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Obiols, G. 1997. Enfoques, inserción curricular y metodología para la formación ética y ciudadana. En: Dallera, O. et. al. (1997). *La formación ética y ciudadana en la Educación General Básica*. Bs As: Ediciones Novedades Educativas.

Pérez Luño, A.E. 2006. *La tercera generación de derechos humanos*. Navarra: Aranzadi.

Ponce, L. 2010. Un recorrido histórico sobre la Formación Ciudadana en la Escuela Secundaria (1955-2004). Revista *La otra sociología*, 5 de septiembre. Consultado: 20/03/11. Disponible en <http://laotrasociologia.blogspot.com/2010/09/un-recorrido-historico-sobre-la.html>.

Porro, I. e Ippólito, M. 2003. Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003). Ponencia 6to. *Congreso de Ciencias Políticas de la Sociedad Argentina de Análisis Político. Universidad Nacional de Rosario*. Consultado: 17/10/13. Disponible en <http://www.saap.org.ar/esp/docs-congresos/congresos-saap/VI/areas/04/porro-ippolito.pdf>

Quintero, S. y de Privitellio, L. 1999. La formación de un argentino. Los manuales de civismo entre 1955 y 1995, en Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, 4: 131-161

RAE. 2001. *Diccionario de la Lengua Española*. 22º Edición. Sitios: Rae.es

Roig, A. 2002. *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*. Mendoza: EDIUNC.

Román, L.G. 2009. Tres caminos de aproximación conceptual a la formación Ética y Ciudadana en el contexto de la formación docente para la enseñanza primaria. Ponencia al Congreso Nacional y Suramericano de Filosofía. Universidad Nacional de Jujuy. Consultado: 17/10/13. Disponible en: http://ifdc6m.juj.infed.edu.ar/sitio/upload/trabajo_completo_TRES_CAMINOSDE_APROXIMACION_CONCEPTUAL_A_LA_FEyC.pdf.

Salas, E. 1994. Cultura popular en la primera etapa de la resistencia peronista (1958-1958). *Revista Secuencias*, 30, 141-160.

Sarmiento, D.F. 1850. *Arjirópolis o la Capital de los Estados Confederados del Río de la Plata*. Santiago: Imprenta de Julio Belin.

Sarmiento, D.F. 1887. ¡Siempre la confusión de lenguas! El Diario, 15 de setiembre de 1887. En Halperin Donghi, Tulio (Ed.). 1995. *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880)*. Biblioteca del Pensamiento Argentino II. Documentos. Buenos Aires: Ariel, pp. 516-518.

Scavino, D. 2006. *Barcos sobre la Pampa. Las formas de la guerra en Sarmiento*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.

Slatman, M. 2004. Memoria y balance. El programa del Movimiento de Liberación Nacional a la luz de sus documentos, en *Razón y Revolución*, 13. Consultado: 13/10/13. Disponible en <http://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/luchadeclases/ryr13-slatman.pdf>.

Siede, I. 2011. Enfoques Didácticos de la Formación Ciudadana. Estrategias. *En Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos. Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*. CAICYT CONICET Consultado: 10/10/11. Disponible en: <http://ecursos.caicyt.gov.ar>.

Solari, M. 2000. *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós.

Tenti Fanfani, Emilio. (2001). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: UNQ Ediciones.

Tugendhat, E. 1997. *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa

Vasak, K. 1977. Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give Force of law to the Universal Declaration of Human Rights. París: *UNESCO Courier*. Nº 30:11

Viaggio, J. 1983. La doctrina de la seguridad nacional. En Losada, Salvador;

Walsh, R. (1971). *Operación Masacre*. Buenos Aires: Ediciones La Flor.

Zaffaroni, Eugenio Raúl. 2012. *La Pachamama y el humano*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Supuestos filosóficos y epistemológicos en la obra de Castoriadis: Concepción del sujeto y derivaciones en la práctica psicoanalítica

Philosophical and epistemological presuppositions in the work of Castoriadis: conception of the subject and derivations in psychoanalytic practice

Fabio Boso⁽¹⁾ (fabio.boso@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

En el marco del Proyecto de Investigación “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas”, procuramos aquí realizar una articulación entre algunas nociones de la obra de Castoriadis, por un lado, y sus consecuencias prácticas en el campo del psicoanálisis, por otro. Para ello tomamos como punto de partida una de las hipótesis de trabajo provisionales del proyecto mencionado, la cual postula que las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de teorías e inciden en prácticas específicas.

Palabras Clave: Filosofía- Epistemología- Sujeto- Magma de significaciones- Práctica psicoanalítica

Summary

Within the framework of the Research Project: “Epistemological Tendencies and Theories of Subjectivity. Their impact on Human Sciences”, we intend to articulate some notions in the work of Castoriadis on the one hand, and their practical consequences in the field of psychoanalysis, on the other. Our starting point is one of the provisional hypotheses of the project mentioned above, which states that epistemological options determine the production and interpretation of theories and have an impact on specific practices.

Key Words: Philosophy – Epistemology – Subject – psychoanalytical practice

Introducción

El objetivo del presente trabajo es dilucidar algunas ideas centrales del pensamiento de Castoriadis que puedan constituirse en disparadores teóricos para pensar nuestras prácticas en distintos contextos. Aquí nos interesa fundamentalmente poner en relieve la práctica del psicoanálisis. Consideraremos para ello nociones referidas a la constitución del sujeto, ya que partimos del supuesto de que tales nociones configuran ejes clave para dar cuenta de las opciones epistemológicas que están al fundamento de toda acción (Guyot, 1999).

.....

Una de las nociones fundamentales que están a la base de la concepción de sujeto propuesta por Castoriadis (1998) se refiere a la destitución de la ontología heredada en el marco de la tradición del pensamiento occidental. Ontología que es solidaria con la lógica identitario- conjuntista que la expresa. Castoriadis afirma que ni la ontología ni la lógica así entendidas pueden dar cuenta de los procesos poiéticos instituyentes a partir del imaginario social –en tanto posición de un magma de significaciones imaginarias, y de instituciones que las portan y las transmiten-, ni tampoco están en condiciones de explicar la emergencia de la imaginación radical –en tanto capacidad de la psique de crear constantemente un flujo de representaciones, deseos y afectos-. Frente a ello, Castoriadis (1999, 21) afirma:

Nada asegura de antemano la coherencia o, más exactamente, la identidad (inmediata o mediatizada) del modo de ser de los objetos de una nueva región, ni por ende, de la lógica y la ontología que tal región exige, así como tampoco de la lógica y la ontología ya elaboradas desde otro punto de vista, y mucho menos todavía que esa coherencia sea del mismo orden y del mismo tipo que la que existe en el interior de las regiones ya conocidas... lo imaginario social radical y lo histórico social implican un cuestionamiento profundo de las significaciones heredadas del ser como determinado y de la lógica como determinación.

Si consideramos los límites de la lógica y la ontología heredadas de la tradición, no hay ningún medio para pensar el autodespliegue de una entidad como posición de nuevos términos de una articulación y de nuevas relaciones entre esos términos -por lo tanto como posición de una nueva organización-, pues no hay ningún medio para pensar una creación, una génesis que no sea meramente devenir, generación y corrupción, engendramiento de lo mismo por lo mismo, como ejemplar diferente del mismo tipo. En cambio, de lo que se trata,

al postular lo imaginario social radical y lo histórico social, no es de una mayor complejidad lógica... sino de una situación lógica - ontológica inédita.

En efecto, según Castoriadis lo histórico- social ha de ser concebido como un magma (Castoriadis, 1988), incluso como un magma de magmas, es decir, un modo de organización de una diversidad no susceptible de ser reunida en un conjunto. El tiempo histórico- social tiene, por lo tanto, un origen magmático, y es irreducible a especialidad alguna, es un tiempo que no constituye un simple término referencial de localización, sino que manifiesta la emergencia de la alteridad radical, de la creación absoluta... en la medida que el tiempo no sea simple y únicamente indeterminación, sino surgimiento de determinaciones o, mejor aún, de formas - figuras- imágenes-eidé otras. Puesto que el tiempo es autoalteración de lo que es, que sólo es en la medida que está por ser.

Desde los supuestos señalados, es posible afirmar que el Psicoanálisis puede concebirse en términos de una actividad práctico- poética (Castoriadis, 1992); como tal no reconduce sólo al recuerdo y la repetición: hay también elaboración, historización y fundamentalmente creación, a partir de la alteración de la historia, y también de la alteración de la psique. Efectivamente, la de Castoriadis es una visión del Psicoanálisis que asume la indeterminación de una historia no prefijada y que abre a las posibilidades poéticas del sujeto, en tanto éste no se encuentra pasivamente sometido a la fatalidad de un destino, sino que está en condiciones de apropiarse activamente de la historia -y en particular, de su historia subjetiva y subjetivante-.

Así, el Psicoanálisis consistiría en una práctica de desalienación, propiciadora de una subjetividad reflexiva y de acción deliberada, es decir, autónoma. Castoriadis menciona el proceso de adquisición de esa autonomía a partir de la constitución de la mónada psíquica. Afirma que el ser vivo tiene la propiedad intrínseca no sólo de desarrollarse, sino también de evolucionar y, por tanto, de organizarse de otra manera; esta organización misma es la capacidad para transformar el accidente o la perturbación en una nueva organización. Lo cual debe entenderse en relación con la defuncionalización de la psique, ligada al privilegio del placer de representación que permite, entre otras cosas específicamente humanas, la sublimación y el pensamiento. En un comienzo, la mónada -como tal, cerrada- obtura cualquier sentido diferente de sí misma; no hay pregunta que no remita a la respuesta desde su propia omnipotencia narcisista. Ahora bien, ¿en qué consiste esa mónada? Ella está referida a un polo irrepresentable; son siempre los efectos que él produce los que leemos cuando

comprobamos, en todas las etapas de la vida psíquica, la tendencia a la unificación, el reino del principio del placer.

La institución social del sujeto ha de tener en cuenta esa condición monádica cuando le asegura una identidad singular al ponerlo como alguien reconocido por los demás. Así lo provee de satisfacciones y le presenta un mundo en el que todo puede referirse a una significación.

La imposición de la socialización a la psique es esencialmente la imposición de la separación. Para la mónada psíquica, tal imposición equivale a una ruptura violenta por la invasión de los otros como otros, mediante la cual se constituye para el sujeto una realidad a la vez independiente, maleable y participable. La ruptura de la mónada, en un momento posterior, hace que el sentido del mundo se aloje en el pecho materno. Luego, es la palabra de la madre, cargada de omnipotencia, la que decide -y dice- lo que el mundo es.

La omnipotencia imaginaria en relación con el pecho que el bebé se atribuye al comienzo, es dejada de lado, por cuanto el bebé se ve forzado a colocarla fuera, en un otro; esto quiere decir que sólo puede constituir un otro si proyecta sobre él su propio esquema imaginario de omnipotencia. A partir de ese momento queda instaurado el *pattern* fundamental de la fantasía como esquema esencialmente triádico que implica siempre al sujeto, el objeto y el otro.

Castoriadis sostiene que de esa manera el paso por la fase triádica representa un esbozo de la socialización de la psique, en la medida en que esta se priva de la omnipotencia; esta socialización, sin embargo, es puramente relativa, ya que la omnipotencia se limita a ser referida al otro, e incluso así, la psique conserva bajo su dominio ese otro imaginario al que, en la fantasía, hace hacer lo que desea.

Desde el deseo que se plantea como exceso irreducible a sí misma, representado por la palabra del padre -y que a través suyo porta la palabra de la sociedad- la madre se autodestituye, mirando hacia otro lado, acto que el niño lee como castración. Ahora bien, el grado de omnipotencia se liga a lo identitario, al narcisismo, a la certeza que da una respuesta total y absoluta.

Pero durante todo el tiempo en que entre el niño y el otro sólo hay lenguaje, el otro no puede ser destituido de su posición imaginaria, ni el seudomundo que sostiene puede ser

transformado en mundo verdadero, en mundo común o público. De ahí que únicamente es posible destituir al otro de su omnipotencia imaginaria si se lo destituye de su poder sobre las “significaciones”. Por lo mismo, es necesario que el niño sea remitido a la institución de la significación y a la significación instituida y no dependiente de ninguna persona. En palabras del mismo Castoriadis (1999, 233-234):

Únicamente la institución de la sociedad, que procede del imaginario social, puede limitar la imaginación radical de la psique...

No es otra la significación profunda que adquiere desde tal perspectiva el complejo de Edipo, porque en la situación edípica el niño debe afrontar una situación que ya no es imaginariamente manipulable a voluntad, ya que el otro, es decir, quien se ubica en función de madre, se destituye de su omnipotencia refiriéndose a un tercero y a la vez significa al niño que su deseo de ella tiene otro objeto fuera de él, así como también que ella misma es objeto del deseo de un otro, el que se ubica en la función de padre.

Así, aquellas funciones, desde la concepción psicoanalítica práctico- poiética de Castoriadis, destituirían de aquella certeza monádica, y desalojarían la omnipotencia de un sentido último final, totalizante. Esta visión aparece ligada, en el curso de un trabajo analítico, a la perspectiva de los fines del análisis, puesto que la roca de la cura fincaría, en última instancia, en el problema de la asunción de la propia mortalidad.

Cabe preguntarnos lo siguiente: ¿Cómo se entiende este interjuego de omnipotencia y mortalidad, en el marco de la perspectiva de Castoriadis? El sentido de la mortalidad, por paradójico que parezca, está en función de eros, ya que no provee una respuesta final total, en tanto que la omnipotencia está en función de la pulsión de muerte. En relación con ello, Piera Aulagnier plantea la cuestión en términos de “deseo de no deseo”, afirmación de una omnipotencia que cancela el deseo y que equivale por lo tanto a la muerte, aunque no a la mortalidad en tanto destitución de la omnipotencia. “Aquel que yo creí que era/ aquel que yo pensé que iba a ser” cobra el relieve de aceptar la muerte del que era/ pensé que iba a ser, para devenir otro, en virtud de la capacidad poiética de la psique.

Planteada la práctica psicoanalítica en los términos de la temporalidad, en la consideración de Castoriadis el tiempo verdadero del análisis es el tiempo del sujeto humano en tanto éste

no es mero ser para la muerte, como afirma Heidegger, sino para la alteración -aunque se va a considerar para la muerte de acuerdo con lo que ha instaurado la institución imaginaria de la sociedad-, y el final de un análisis es la destitución de la omnipotencia. Castoriadis nos advierte que la no consideración de la mortalidad lleva a la *hybris*, la desmesura, el exceso. Esto último es lo que manifestaría, para este autor, nuestra época, donde el capitalismo se erige como promesa de lo ilimitado. En lo que éste anuncia como omnipotencia cobra precisamente espesor la aceleración de la temporalidad. La consecuencia conlleva la pérdida de la capacidad de traducir la experiencia a su historización. Puesto que la historización es la condición que aleja de la fatalidad a la que se anuda la ilusoria omnipotencia, y la reconduce a los cauces de la finitud trágica.

Es en ese sentido que Castoriadis habla del “reflejántropo” para referirse al hombre que refleja las cosas pero sin vivirlas como propias, sin hacer experiencia de ellas: he ahí la *afánisis*, en tanto desaparición del registro del deseo, presencia de la pulsión de muerte, destrucción del campo de lo simbólico. Crisis de los procesos identificatorios, pero también de las instituciones, con el consiguiente empobrecimiento del lenguaje, de la capacidad de expresividad porque no hay trabajo de pensamiento –por lo tanto, tampoco de producción poética-.

Según esas consideraciones, y en la línea de las teorizaciones de Castoriadis, ¿cómo es posible producir algún tipo de subjetivación en medio del aplanamiento de la subjetividad que morigere el malestar en nuestra cultura actual? El desafío se presentaría en el trabajo cotidiano de la práctica analítica, donde se hace imperioso *instituir* lo destituido –o quizá, mejor, lo no instituido-, esto es, la asunción de la mortalidad, de los límites. A condición de establecer un modo de relación distinto con el otro y la ley: la significación, en perspectiva de acción de desalienación, que releva al sujeto de la posición infantil de aceptar la ley tal como le ha sido dada, y promueve la modificación de la relación entre instancias, sin supresión ni desecamiento de ninguna de ellas. Se trataría del advenimiento de una nueva instancia de la psique, posible por el pase del deseo del analista al proyecto terapéutico, cuya dialéctica es la destitución del amo -puesto que no hay amo alguno dueño de la significación, y por lo tanto tampoco puede serlo el analista-. Al Psicoanálisis como práctica poética se le plantearía este desafío, a partir del encuentro con las significaciones transmitidas por las palabras en los dispositivos clínicos, donde el sufrimiento de los sujetos interpela el “qué hacer con ellas”: ¿repetir lo instituido, o posibilitar lo instituyente?

En relación con ese problema Castoriadis hace mención a la cuestión del lenguaje; en coherencia con su posicionamiento inicial, dice que el lenguaje en tanto sistema tiene como propiedad esencial la de no agotarse en su estado sincrónico, la de no ser jamás reducible a una totalidad cerrada de significaciones fijas, sino de contener siempre un plus constantemente eminente, el estar siempre sincrónicamente *abierto* a una transformación de las significaciones (1999, 90-93):

Una palabra es una palabra, tiene una significación o se refiere a una significación únicamente si puede adquirir otras, si puede referirse a otras significaciones, pues en caso contrario no sería una palabra sino, en el mejor de los casos, símbolo de un concepto matemático. En tanto sistema, un lenguaje es impensable como pura sincronía; únicamente es lenguaje en tanto su propia transformación incesante encuentra en sí mismo sus recursos, tal como es en un momento dado... La posibilidad de emergencia de otras significaciones es inmanente a la lengua y está siempre presente durante todo el tiempo en que la lengua está viva... La lengua misma, considerada desde el punto de vista "sincrónico" estaba esencialmente abierta a la "diacronía", contenía la posibilidad de su propia transformación y proporcionaba activamente los medios parciales para ello. Esta transformación es irreducible a "operaciones" sobre los elementos de significación ya disponibles. La lengua, en su relación con las significaciones, nos muestra cómo la sociedad instituyente está constantemente en acción y también, en este caso particular, cómo esta acción que sólo existe en tanto instituida, no bloquea el hacer instituyente continuado de la sociedad. Es esencial que la lengua siga siendo la misma sin permanecer igual a sí misma, y recíprocamente.

Dicho de otro modo: la lengua tiene un componente poiético, no reducible a dimensión de código. Como tal, ella constituiría también un magma que instituye un mundo.

Conclusión

A la luz de los supuestos filosóficos y epistemológicos del pensamiento de Castoriadis, respecto de una concepción del Psicoanálisis donde adquieren fundamental importancia nociones vinculadas con lo histórico- social y la imaginación, la mortalidad y lo instituyente, se puede elucidar una dimensión de la práctica psicoanalítica sobre la que nos atrevemos a decir que aquellas consideraciones no carecen de consecuencias.

Con todo, queda por decidir si la propuesta de Castoriadis rebasa efectivamente los límites de la tradición del pensamiento heredado, de cuya ontología y lógica procura desmarcarse. Pensamos que la respuesta a esa pregunta requiere un tratamiento minucioso del conjunto de la obra del pensador greco- francés. Al par de ello, tal examen determinaría con mayor precisión los alcances éticos y políticos de las nociones referidas, para ubicarlas en una perspectiva compleja de los desafíos que plantean nuestras prácticas profesionales.

Notas

(1)Docente. (Departamento de Educación y Formación Docente). Investigador (Proyecto de Investigación ConsolidadoN° 4-1-9301 Secretaría de Ciencia y Técnica), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

¿Ciencia crítica en la colonialidad universitaria?

Critical science in university coloniality?

Ramón Sanz Ferramola (rsanz@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

Partiendo de la distinción entre colonialismo (para hacer referencia al poder institucionalizado de un pueblo sobre otro) y colonialidad (referido a un colonialismo epistemológico y cultural, que persiste luego de que el colonialismo ha dejado de existir), desarrollado por el Pensamiento Descolonial, nos interesa reflexionar sobre la ciencia crítica en Suramérica (pensada como reconstitución del pensamiento crítico, es decir, como crítica del pensamiento crítico), en los actuales contextos económico-políticos y epistemológicos. Respecto de la situacionalidad económica-política circundante, proponemos la construcción de la categoría descriptiva-prescriptiva “acumulación por desposesión a escala mundial”. Respecto de nuestra situacionalidad epistemológica, en tanto científicxs críticxs suramericanxs, sostenemos por un lado, la necesidad de lanzarnos al desarrollo y utilización de categorías de pensamiento y análisis autóctonos; por otro, la necesidad de desistir de la pertenencia exclusiva a la dimensión de lo descriptivo y teórico, a efectos de poder girar epistemológicamente hacia una ciencia abarcativa de las dimensiones performativas y praxísticas.

Palabras Clave: ciencia - colonialismo - capitalismo - universidad

Summary

Taking as a starting point the distinction between colonialism (the institutionalized power exercised by one nation over another), and coloniality (cultural and epistemological colonialism that remains after the end of colonialism) developed by Decolonial Thought, we are interested in reflecting upon the critical science in South America (understood as a reconstitution of critical thought, that is, as a critique of critical thought), within the current economic-political and epistemological contexts. Regarding the surrounding economic-political situatedness, we propose the construction of the descriptive-prescriptive category

“accumulation by dispossession at world level”. Regarding our epistemological situations, as South American Critical Scientists, we endorse, on the one hand, the need to develop and use autochthonous categories of thought and analysis; and on the other hand, the need to abandon our exclusive belonging to the dimension of the theoretical and descriptive, so as to be able to move epistemologically toward a science more comprehensive of the dimensions of performance and praxis.

Key words: science – colonialism – capitalism - University

Introducción

La teoría de la dependencia de los años 1970 afirmó la constitución geopolítica mundial en centro y periferias, pero mantuvo esta distinción para la dimensión política y económica (lo estatal, el control militar, el capitalismo económico). Esta idea de centro y periferias económicas luego se trasladó al plano del conocimiento y de la filosofía en el ámbito de lo que se denominó “Filosofía de la Liberación”; Enrique Dussel lo plantea germinalmente en el primer capítulo de *Filosofía de la liberación* de 1977 en su primer capítulo “Geopolítica y filosofía”.

Contra la ontología clásica del centro, desde Hegel hasta Marcuse, por nombrar lo más lúcido de Europa, se levanta una filosofía de la liberación de la periferia, de los oprimidos, la sombra que la luz del ser no ha podido iluminar. Desde el no-ser, la nada, el otro, la exterioridad, el misterio de lo sin-sentido, partirá nuestro pensar. Es entonces, una "filosofía bárbara". (Dussel, 1996: 22)

A fines de los 80 principios de los 90 Aníbal Quijano, ya sentando las bases de lo que hoy conocemos como “Pensamiento Descolonial”, desarrolló esta idea a partir del concepto de “colonialidad” en su artículo *Colonialidad y modernidad-razionalidad* de 1989, reimpresso en 1992 (Mignolo 2010). El planteo de Quijano parte de la constatación de que aun cuando el colonialismo político deja de existir (las guerras independentistas suramericanas del siglo XIX consiguen ese objetivo), persiste la existencia de una dominación y subalternación de culturas, que es en primer lugar una colonización del imaginario de los colonizados, que queda objetivada en la racionalidad moderna como sinónimo de racionalidad humana. Esta atribución implica necesariamente la destitución de toda otra cosmovisión no asentada en la

racionalidad moderna, y lo más importante, esta colonización mental -a la que Quijano denomina "colonialidad" para diferenciarlo del "colonialismo"- actúa como palanca y punto de apoyo de control social y político, a partir de la clasificación de seres humanos en categorías, raciales primero, sociales después (Quijano, 1992). El imperativo que surge de esta afirmación, es el siguiente: si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización una de las tareas urgentes es descolonizar el conocimiento.

La modernidad/racionalidad genera una universalidad excluyente, que no acepta ningún otro punto de vista, es absorbente y al mismo tiempo excluyente y defensiva del centro y su ontología (Dussel, 1996). Este proceso comienza a producirse hacia el 1500 al instaurarse la epistemología en tanto egología que seculariza la teología (yo pienso, soy, cartesiano) que se impone a la vez, por las instituciones, y, por los ejércitos europeos en el mundo entero (Mignolo, 2010).

Es preciso tener presente que el colonialismo epistémico -otro modo de decir colonialidad- de la ciencia occidental no fue meramente una cuestión de orden analítico y teórico. La *hybris* del punto cero, como la llama Santiago Castro Gómez (2008) se forma, precisamente, en el momento en que Europa inicia su expansión colonial por el mundo en los siglos XVI y XVII, acompañando así las pretensiones imperialistas de occidente. Sin el concurso de la ciencia moderna no hubiera sido posible la expansión colonial de Europa, porque ella no sólo contribuyó la época de la "imagen del mundo" (en el sentido planteado por Heidegger) sino también a generar una determinada representación sobre los pobladores de las colonias como parte de esa imagen. Tales poblaciones empiezan, a partir de la arborización institucional de esta racionalidad moderna, a verse como naturaleza que es posible manipular, moldear, disciplinar, "civilizar" según criterios técnicos de eficiencia y rentabilidad. Hacia mediados del siglo XVIII, Europa se mira a sí misma como creadora y propietaria de un aparato de conocimiento desde el cual es posible ejercer el juicio sobre los demás aparatos de conocimiento (pasados, presentes o futuros) y también como la única capaz de unificar al planeta bajo los criterios superiores de ese parámetro.

Hay una retórica torcida, mixtificadora, que naturaliza la modernidad como proceso universal, global, y punto de llegada de la humanidad, y que oculta el lado oscuro de sus constantes procesos de reproducción de la colonialidad. Con el objeto de desencubrir esa lógica perversa se hace imprescindible la descolonización de los conocimientos y del ser (mente e imaginario). Entonces, constatando la cara bifronte del capitalismo en sus facetas de

colonialismo y colonialidad, imbricadas y en retroalimentación mutua, nos interesa, describir el contexto en el cual existimos suramericanamente como parte de la geopolítica mundial que nos ha situado históricamente, desde 1492 en la periferia, y a partir de tal descripción, preguntarnos por el sendero a seguir por nuestras ciencias críticas, en sus constitutivas dimensiones epistemológicas, institucionales y subjetivas.

La “acumulación por desposesión a escala mundial”: una categoría en construcción

Marx en *El Capital* explica de qué modo el dinero se convierte en capital y este se acumula: todo este proceso presupone una acumulación previa, acumulación originaria previa a la acumulación capitalista, acumulación que no es el resultado de producción capitalista, sino su punto de partida (Bautista, 2012). Según el marxismo ortodoxo, el capitalismo se desarrolla a través de un proceso socio-histórico irreversible (necesidad de linealidad histórica) cuyo prolegómeno está dado por la denominada “acumulación originaria”, basada en la depredación, el fraude y el saqueo, a manos de los poderosos, germen de la burguesía, con lo cual se sientan las bases para el comienzo del capitalismo. En su desarrollo, el capitalismo necesariamente deberá enfrentarse con las “crisis de sobreacumulación”, generadas a partir de excedentes de capital y fuerza de trabajo. La “reproducción ampliada” es el modo en que el capitalismo hace frente a las crisis de sobreacumulación, consistente en la utilización de una parte de la plusvalía para la capitalización, es decir, se une al capital activo y se emplea para aumentar el volumen de la producción. Parte de la plusvalía acumulada se destina a la adquisición de medios adicionales de producción, y otra parte, a la compra de fuerza de trabajo adicional. La reproducción ampliada capitalista se desarrolla cíclicamente pasando de manera inevitable por las fases de crisis, depresión, reanimación y auge. En este proceso crecen y se enconan todas las contradicciones del capitalismo (Boríssov, Zhamin y Makárova, 1965).

Sin embargo, desde la perspectiva del Pensamiento Descolonial, Aníbal Quijano (2000) propone diferenciar la “acumulación originaria clásica” tal como la describe Marx para Europa en su tránsito al capitalismo, de “acumulación originaria a escala mundial”. Esta última pensada como sojuzgamiento y esclavización del ser humano y la expropiación de tierras locales desde 1492 hasta hoy, proceso que dentro del modelo capitalista seguirá perpetuándose. Según su perspectiva crítica del marxismo europecéntrico, la reducción de millones de indios y africanos a la esclavitud no sucedió previamente al capitalismo o previo a

la modernidad, sino que fue un proceso deliberadamente impuesto por el capitalismo naciente -lo cual echa por tierra la teoría de la secuencia histórica unilineal y universal válida entre las formas conocidas de trabajo y control de trabajo o modos de producción, sobre todo en el pasaje entre precapitalismo y capitalismo. Por lo tanto, en América la esclavitud fue deliberadamente establecida y organizada como mercancía para producir mercancías para el mercado mundial y servir a las necesidades del capitalismo, igual que la servidumbre impuesta a los indios (Quijano, 2000).

En línea análoga revisionista del marxismo, Harvey (2004), advierte que la desventaja de la descripción marxista ortodoxa es que relega la acumulación basada en la depredación, el fraude y la violencia a una “etapa originaria” que deja de ser considerada relevante, o incluso, es vista como algo “exterior” al sistema capitalista. Propone, en consecuencia, que el modo en que el capitalismo a través de las multinacionales y los estados cómplices actúa hoy en territorios del tercer mundo, no puede sostenerse con sólo la reproducción ampliada y su cíclico devenir, y debe ir hacia formas más descarnadas de acumulación. Por eso propone que estamos en presencia de la “acumulación por desposesión”, un proceso en curso, con una permanente persistencia de prácticas depredadoras de acumulación del capital a lo largo de la geografía histórica. En la acumulación por desposesión cobra más vigencia que nunca la perspectiva teórica geopolítica del centro que acumula y la periferia que es víctima de desposesión. El capital en su proceso de expansión geográfica y desplazamiento temporal resuelve las crisis de sobreacumulación, creando necesariamente un paisaje físico a su imagen y semejanza en un primer momento para destruirlo luego. Esta es la historia de la destrucción creativa -con todas las consecuencias sociales y ambientales negativas que conocemos de sobra-, esencial a la evolución del paisaje físico y social que el capitalismo va dejando.

Creemos que las categorías propuestas por Quijano y Harvey son complementarias y su conjunción altamente explicativa. En tal sentido, proponemos la categoría “acumulación por desposesión a escala mundial” a efectos de describir, por un lado, la diacronicidad del capitalismo en su proceso de desarrollo y depredación desde sus orígenes en la naciente modernidad de 1492; por otro, la sincronicidad del capitalismo en nuestros días, con sus efectos devastadores en las geografías históricamente condenadas al sojuzgamiento moderno.

El contexto del colonialismo

Francis Fukuyama (1989), a menos de un año de la Caída del Muro de Berlín, anunciaba triunfal el fin de la historia en el sentido del inicio de una etapa en la que la ideología muerta

del socialismo, da paso a un “Estado universal homogéneo”, que hace imposible distintos modelos socio-económico-políticos por la “impertérrita victoria del liberalismo económico y político”. En tal lugar histórico podríamos situar el origen próximo de nuestro actual contexto geopolítico suramericano en relación con los países del Primer Mundo, que denominamos “acumulación por desposesión a escala mundial”, y que se asienta sobre la expropiación económica, la destrucción de territorios y la depredación de pueblos y ambientes.

Esta acumulación por desposesión a escala mundial, fue preparada en la década de 1990 en que se da un período caracterizado por el asentamiento de las bases del Estado Meta-Regulador (Svampa, 2011), definido por la instauración del marco jurídico que garantiza la institucionalización de los derechos de las grandes corporaciones y la aceptación por parte de los Estados nacionales de normativa creada en los espacios transnacionales (Banco Mundial, FMI). Este marco legal propuso e impulsó la reprimarización de una economía altamente dependiente de los mercados externos, así como propició la imbricación –en distintos grados, desde la institucionalidad hasta la más lisa y llana corrupción- de los Estados Nacionales, Provinciales y Municipales con los grupos económicos privados.

Mal fruto de la acumulación por desposesión a escala mundial son la megaminería a cielo abierto, la privatización de las tierras, el fomento estatal de los agronegocios, y a nivel regional los proyectos previstos por el IIRSA (Iniciativa por la Integración de la Infraestructura Regional Sudamericana). Esta caracterización de las políticas llevadas a cabo en nuestra región son clara muestra de una más profunda división territorial y global del trabajo entre el Norte y el Sur: este produce materia prima a bajo costo monetario y alta depredación ambiental y social, aquel se beneficia y enriquece aun más gracias a su desarrollo tecnológico y el consecuente valor agregado, por la elaboración de la materia prima aquí extraída (Svampa, 2011).

Existimos, pues, en presencia de una nueva lógica neoliberal, en la que el mercado en cuanto tal ha sido substituido por la vinculación entre el capital financiero respaldado por un poder estatal cómplice, y entonces ahora, la acumulación se reconvierte en acumulación por otros medios (De Sousa Santos, 2006), en donde si el poder del mercado no alcanza para alcanzar determinados objetivos mercantiles, está disponible el poder militar estadounidense y sus aliados de turno. Una alianza desembozada entre los estados colonizadores y los aspectos depredadores del capital financiero es lo que caracteriza la acumulación por desposesión a escala mundial, un capitalismo de rapiña dedicado más a la apropiación y devaluación de activos que a su construcción a través de inversiones productivas.

Las condiciones de posibilidad de tal contexto, ponemos situarla en la emergencia de lo que De Sousa Santos (2006) denomina “fascismo societal”, que no se trata de una vuelta al Fascismo de los años 1930 y 40, no es un régimen político sino más bien un régimen social, casi podría decirse que es el modo en que la democracia se ha corrompido en nuestros días, un totalitarismo con mecanismos de disciplinamiento democrático. Dentro de sus herramientas más preciadas, que vemos utilizar en nuestro territorio con más asiduidad de la que deseáramos, están: a) el “fascismo del estado paralelo” constituido por aquellas formas de acción estatal que se caracterizan por su distanciamiento del derecho positivo cuando ello sea conveniente. El Estado actúa, según la circunstancia, con el derecho o con un régimen de excepcionalidad donde las garantías constitucionales y legales no existen, según se aplique en *topos* de civilización o en *topos* de barbarie. b) el “fascismo paraestatal-territorial”, resultante de la usurpación por parte de multinacionales (poderosos actores sociales) de las prerrogativas estatales de la coerción y la regulación social en un territorio dado, cooptando u ocupando las instituciones estatales para ejercer regulación social sobre los habitantes del territorio. Se trata de territorios colonizados privados, en tanto el Estado pareciera cederlos a estas instancias privadas, que actúan en ellos con completo permiso estatal.

Frente a este contexto de acumulación por desposesión a escala global, caracterizado por la presencia y actividad de gran cantidad de empresas transnacionales apoyadas en su accionar por los Estados a través del fascismo societal, reviven las luchas ancestrales por la tierra de la mano de movimientos indígenas y campesinos, y el surgimiento de nuevas formas de movilización y participación ciudadana, centrada en la defensa de los recursos naturales, la biodiversidad y el medio ambiente cultural (más de setenta Asambleas de Autoconvocados que hoy integran la Unión de Asambleas Ciudadanas en Argentina). Como señalara Maristela Svampa (2011), hay una nueva cartografía de resistencias, espacio en el cual convergen cada vez más la lucha de movimientos campesinos, poblaciones originarias y los nuevos movimientos socio-ambientales.

El contexto de la colonialidad en las universidades nacionales

Sabemos, a partir de las premisas sostenidas por el Pensamiento Descolonial, que colonialismo y colonialidad son dos caras de la misma moneda (nunca más literal la metáfora que utilizamos) del capitalismo, en su devenir desde 1500. Entonces, ¿qué cara de la colonialidad corresponde a la ya descrita cara del actual colonialismo de la acumulación por

desposesión a escala mundial? Y para respondernos tal pregunta, ponemos en nuestra mira de análisis el lugar más próximo a nuestra subjetividad en tanto científicos y docentes: la universidad.

Varios son los criterios por los cuales podríamos caracterizar a la universidad como un espacio de colonialidad, por ejemplo, la calidad ideológica y la cantidad de autores y teorías que como docentes reproducimos en el grado y posgrado universitario; el peso excesivo de la meritocracia universitaria en detrimento de su democracia; o el sentido real que últimamente está teniendo en universidad la extensión y los servicios (más funcionales a la economía capitalista que al beneficio de la ciudadanía toda, sostenedora de la universidad pública).

En esta ocasión nos interesa abordar el vínculo de la universidad y la megaminería, en tanto ésta última, es indiscutiblemente un producto, un mal fruto, del capitalismo en su actual etapa de acumulación por desposesión a escala mundial, ejercicio concreto, en nuestro días del colonialismo.

Si es cierto que somos lo que hacemos, en tanto precepto indiscutible de la filosofía práctica en donde se abisma la tan consabida fórmula académica del doble discurso, entonces las universidades nacionales, en su inmensa mayoría ⁽¹⁾, adhieren racionalmente, con fundamentos epistemológicos, al modelo extractivista y depredador de naturaleza y comunidad, que la megaminería propone. Prueba de ello es la aceptación de los fondos provenientes del YMAD (Altamirano y Montenegro, 2012). Existimos, pues, como científicos y docentes, en un ámbito institucional en el que la colonialidad es moneda corriente (también literal la metáfora), a la constatación de los hechos nos remitimos.

La Minera Alumbrera Limited es la más grande y denunciada explotación metalífera a cielo abierto en Argentina. Ubicada en el Departamento de Andalgalá (provincia de Catamarca) a 54 km de la ciudad capital de Catamarca. Opera desde 1997. Actualmente los derechos de explotación pertenecen a Yacimientos Mineros Aguas de Dionisio (YMAD) sociedad creada en 1958 mediante la Ley 14.771 conformada entre el Gobierno de Catamarca, el Gobierno Nacional y la Universidad Nacional de Tucumán. Para su explotación se creó una unión transitoria de empresas entre YMAD y Minera Alumbrera (conformada por Xstrata Cooper, Yamana Gold y Goldcorp Inc., todas empresas denunciadas por haber violado derechos humanos, laborales y haber degradado el ambiente en varios países). El total de beneficios se distribuyen del siguiente modo de acuerdo a la Ley 14.771: el 80% para Minera Alumbrera Limited y el 20% para YMAD. Este 20% no entregado a empresas transnacionales, se distribuyen a su vez en: un 60% para la Provincia de Catamarca, un 20% Universidad Nacional

de Tucumán (quien realiza el descubrimiento original del yacimiento) y un 20% a repartir entre las demás universidades nacionales. En números, anualizado el Acuerdo Plenario 672/2008 del Consejo Interuniversitario Nacional, (en 2009 por primera vez y desde entonces se reparte entre las universidades nacionales las regalías del YMAD) tenemos que: Minera Alumbraera recibe \$ 1000 millones; la Provincia de Catamarca recibe \$ 150 millones; la Universidad Nacional de Tucumán recibe \$ 50 millones; y \$ 50 millones se reparten entre las demás universidades nacionales. Al respecto, citamos sólo como ejemplo, la UBA recibe por año \$ 3.470.236; la Universidad del Nordeste recibe por año \$ 1.450.636; la Universidad Nacional de San Luis recibe por año \$ 1.167.248, de acuerdo al Anexo al Acuerdo Plenario 672/2008 del Consejo Interuniversitario Nacional que estableció la cantidad de dinero asignado a cada una de las universidades públicas (Altamirano y Montenegro, 2012).

¿Y la ciencia crítica en Suramérica?

A diferencia de la esperanzadora cartografía de resistencias comunitarias y ciudadanas al colonialismo en el territorio suramericano y en nuestro país, yermo se presenta el campo de la resistencia a la colonialidad universitaria.

Frente a los contextos del colonialismo de la acumulación por desposesión a escala mundial y de la colonialidad universitaria, se hace evidente la necesidad de un giro epistemológico que haga frente a la racionalidad-racialidad de la ciencia hegemónica, y en tal sentido preguntamos ¿cuál debe ser el camino a seguir por la ciencia crítica ⁽²⁾ en Suramérica? (que pensamos como una crítica del pensamiento crítico (Hinkelammert; 2008))

Seguros tanto de la amplitud de la pregunta, como de la escasez de nuestras posibilidades para resolver el enigma, se nos ocurren dos posibles respuestas provisionarias, ambas surgidas a la luz de la ideológica necesidad de resguardar a la ciencia crítica sudamericana del pensamiento débil ⁽³⁾.

A) Las ciencias críticas suramericanas deberían tender a una descolonización de sus propios marcos categoriales y a la formulación de un lenguaje propio forjado al calor de los problemas que como colonizados tenemos ⁽⁴⁾.

Un claro ejemplo de categoría colonizada en el campo de las denominadas ciencias sociales, en tanto y en cuanto expresa una idea que remite al orden socio-económico capitalista, y que

con asiduidad los y las científicas sociales utilizamos sin reparar en su origen y en sus dimensiones semánticas, lo constituye el caso de “movimiento social”.

A partir de una lectura no economicista del primer tomo del *El Capital*, puede verse que Marx plantea que el capitalismo para constituirse en la forma de producción dominante tenía y tiene que producir, además de relaciones de mercado capitalistas (mercancías) una asociación humana pertinente que fuese producto de su propia forma de producción y reproducción subjetiva hecha a imagen y semejanza suya (Hinkelammert, 2008), y por esa razón invalidó como premodernas todas las formas asociativas vinculadas a la comunidad. Las “cosas en sí y para sí” es decir las cosas como cosas requieren necesariamente de su separación quienes las producen, haciendo posible la relación sujeto-objeto, contexto en el cual es posible la aparición de la mercancía, cosa pura enajenable. Este modo de ver las cosas reparadas de la humanidad que hay en su producción es una construcción llevada a cabo por el capitalismo, construcción escondida luego de modo de hacer aparecer como que la realidad es así y siempre lo será. Sólo así las cosas son enajenables, ajenas al ser humano y por lo tanto mercancías. En torno a las mercancías aparecen ahora los seres humanos como propietarios privados con capacidad para comprar o vender lo ajeno, que por eso tiene valor de cambio, y esto es lo que da lugar a un tipo de relación humana que es lo que la modernidad denomina como sociedad. En tal sentido puede decirse que sólo donde hay sociedad hay modernidad y capitalismo.

En tal sentido, hablar de “movimientos sociales” para referirse a movimientos críticos antisistémicos que se oponen al capitalismo, movimientos de colectivos humanos que justamente se oponen a las relaciones egocéntricas, no solidarias y de competencia, constituye un error semántico e ideológico, que muestra claramente cómo funciona la colonialidad, incluso en el discurso de quienes se oponen al discurso hegemónico del capitalismo y de la racionalidad científica.

Es claro ejemplo de la aplicación del prejuicio de la universalidad moderna, que impone un modo de pensar y comprender el vínculo entre subjetividades. La categoría de “movimientos sociales”, fue un concepto generado en Europa a fines del XIX y que se empezó a usar profusamente también en Europa en la década de 1960 (Bautista, 2012). Hoy, con frecuencia lo vemos utilizado para designar en Suramérica a movimientos contestatarios, insurgentes, revolucionarios, aun cuando estos movimientos no tienen ni quieren tener conciencia social, sino que son movimientos comunitarios en tanto reniegan de la sociedad como forma de vida que ha producido la modernidad y el capitalismo. Tanto “clase social” como “movimiento

social” adquieren sentido en un horizonte moderno y por lo tanto es un contrasentido denominar “movimiento social” a procesos llevados a cabo, por ejemplo por pueblos originarios, que cuestionan la lógica del capitalismo, el modelo neoliberal y la modernidad en su conjunto.

Cuando cosas como estas acontecen, vemos a los propios analistas y pensadores suramericanos quedar enclaustrados en un solapado eurocentrismo que encubre el racismo inherente a las categorías de la ciencia social moderna. Esto es lo que denuncia Quijano (2000), y consecuentemente, es el punto de partida del desarrollo de categorías de pensamiento y análisis autóctonas (Zemelman, 2008).

B) La ciencia crítica suramericana debería extender su dominio más allá de lo descriptivo llegando a lo prescriptivo y performativo (Roig, 1993), por dos vías, que aquí sólo dejamos esbozadas: B1) los científicos sociales deberían extender su dimensión teórica en la praxis de una militancia activa a los efectos de no caer prisioneros nuevamente de la dicotomía sujeto-objeto, central a la racionalidad moderna-colonial-capitalista; B2) los científicos sociales deberían pensar sus producciones intelectuales como el punto de partida de una praxis pedagógica y educativa que redunde en beneficio directo de la comunidad del buen vivir (Bautista, 2012), y no como un simple derrame a la comunidad de lo producido expresamente para cumplir con los objetivos fijados por las instituciones cómplices -en menor o mayor medida- de nuestra situación de colonialidad (Universidades Nacionales, CONICET, INTA).

Notas

⁽¹⁾ De las 39 universidades nacionales, solamente tres rechazaron la partida distribuida por el CIN: Río Cuarto (20/10/2009); Luján (3/12/2009) y Córdoba (15/12/2009) (Altamirano y Montenegro, 2012).

⁽²⁾ La noción de Teoría Crítica surge en el marco de la llamada “Disputa del positivismo”, disputa que surge a raíz del congreso de Tubinga, convocado en 1961 por la Sociedad Alemana de Sociología, en torno a la lógica de las ciencias naturales y sociales. La controversia la inician primero Adorno y Popper, y la continúan Habermas y Albert. La llamada “disputa del positivismo” representa un enfrentamiento entre la epistemología del racionalismo (neopositivismo, falsacionismo) y la Teoría Crítica. Según la epistemología del racionalismo las ciencias de la naturaleza se basan fundamentalmente en el método hipotético-deductivo, cimentado en el criterio de explicación, según el cual explicar un hecho consiste en deducirlo de una argumentación compuesta por leyes y condiciones iniciales. Todo conocimiento científico debe, para serlo, estar basado en este criterio epistémico. Según la Teoría Crítica, el sentido que debiera tener de la ciencia, no consiste en un mero comprender y explicar, sino que la comprensión y la explicación son el medio para liberarse de las diversas formas injustas de dominación, sólo así la

ciencia es beneficiosa para la humanidad. Esta concepción de ciencia crítica, surge a raíz del posicionamiento de varios autores de la Escuela de Frankfurt, que desde principios de siglo XX denuncian la complicidad de la ciencia y la técnica como vehículo de dominación de la humanidad y de la naturaleza, al servicio de poder político, especialmente, capitalista (Habermas, 1986).

⁽³⁾ Según la formulación de Vattimo (2002), luego de Nietzsche y de Heidegger, la filosofía occidental se ha tornado una ontología del declinar: no hay ninguna certidumbre absoluta, ni nada meta-histórico que acote el ámbito de la razón, y tampoco hay, como protagonista, ningún sujeto racional, a priori. Éste es pues, el significado último de un pensamiento que se piensa desde una débil certidumbre, y fuera de cualquier fundamento u origen, y, por tanto, no hay ni puede haber más ontología que la diversidad de los discursos o especie de círculo hermenéutico como condición de posibilidad de cualquier reflexión. Sin embargo, muchas son las voces (Arturo Roig, 1993; Enrique Dussel, 1996, 2007) que se levantan desde el suelo filosófico suramericano para denunciar la funcionalidad del pensamiento posmoderno respecto del neoliberalismo, dentro del cual el pensamiento débil es uno de sus ejes. El pensamiento débil, con su máscara de pluralidad encubre la faceta más nefasta de la colonialidad actual que consiste en licuar las ontologías de los pueblos para instaurar otra ontología supuestamente neutral que no es sino la ontología del capitalismo colonialista.

⁽⁴⁾ La perspectiva lanzada por la etnobiología, y su llamado al empoderamiento de sus saberes por parte de los pueblos originarios, representa un giro epistemológico en este sentido (Costa-Neto: 2011).

Bibliografía

ALTAMIRANO, Patricia y MONTENEGRO, Raúl (2012). Por qué no a los fondos de Alumbreira. Debate en torno al rechazo de las regalías mineras en Universidades Nacionales. Córdoba: Asociación Cooperadora de la FCE de la UNC.

BAUTISTA, Juan José (2012). Hacia una descolonización de la ciencia social Latinoamericana. Cuatro ensayos metodológicos y epistemológicos. La Paz: Rincón Ediciones.

BORÍSOV, ZHAMIN Y MAKÁROVA (1965). Diccionario de Economía Política. Unión Soviética, traducido al español en 1965 por Augusto Vidal Roget. Obtenido en: <http://mijangos.byethost5.com/biblioteca/001diccionario.pdf>

CASTRO GÓMEZ, Santiago (2008). *“El lado oscuro de la “época clásica”. Filosofía, ilustración y colonialidad en el siglo XVIII”*. En: Eze, Henry y Castro-Gómez (2008). El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial. Bs As: Ediciones del Signo.

COSTA-NETO, Eraldo (2011). *“Etnobiología y el proceso de empoderamiento de los pueblos tradicionales”*, Ecología en Bolivia 46(1): 1-3, Abril 2011. ISSN 1605-2528.

- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006). Reinventar la democracia. Reinventar el estado. Buenos Aires: CLACSO. Obtenido en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100613090848/reinventar.pdf>
- DUSSEL, Enrique (1996). Filosofía de la liberación. Bogotá: Editorial Nueva América.
- DUSSEL, Enrique (2007). Política de la liberación. Historia mundial y crítica. Madrid: Ed. Trotta.
- FUKUYAMA, Francis (1989). "¿El fin de la historia?". The National Interest, September.
- HABERMAS, Jürgen (1986). Ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos.
- HARVEY, David (2004). "El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión". Socialist Register, pp. 99-129. (traducido por Ruth Felder).
- HINKELAMMERT, Franz (2008). "Sobre la reconstitución del pensamiento crítico". Polis, Revista de la Universidad Bolivariana de Chile, Volumen 7, Nº 21, pp. 367-395.
- MIGNOLO, W. (2010). Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad. Bs As: Del Signo.
- QUIJANO, Aníbal (1992). "Colonialidad y modernidad-razionalidad". En: Bonilla, H. (Comp.). Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editores.
- QUIJANO, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: Lander, Edgardo (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. Obtenido en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> URL
- ROIG, Arturo (1993) "¿Qué hacer con los relatos, la mañana, la sospecha y la historia? Respuesta a los post-modernos". En: Roig, A. Rostro y filosofía de América Latina. Mendoza: EDIUNC.
- SVAMPA, Maristella (2011). "Modelos de desarrollo, cuestión ambiental y giro eco-territorial". En: Alimonda, Héctor (coordinador). La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina. Buenos Aires: CLACSO.
- VATTIMO, Gianni (2002). Diálogo con Nietzsche. Bs As: Paidós.
- ZEMELMAN, Hugo (2008). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. México: IPECAL.

Estándares, capitalismo y mercado para la educación

Standards, capitalism and market for education

Helenio Onasis Mur Mansilla (onasis@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias
Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Resumen

El presente trabajo procura hacer una reflexión crítica en torno a las “políticas de mejoramiento de la calidad educativa” que se están diseñando para América latina por parte de los sectores dominantes del poder capitalista ... profundizando sobre todo en las políticas macro-educativas y estratégicas de la “estandarización”, para el fortalecimiento de la hegemonía del mercado y de la sociedad capitalista ... en tal sentido se abordan los mitos de la “estandarización” y la construcción capitalista de la “calidad educativa” en todos los ordenes de la construcción política e institucional de la educación para América latina ... y los peligros en torno a las desigualdades, exclusiones y marginalidades que puede acarrear social y subjetivamente en los sujetos

Palabras Clave: estándares – capitalismo – mercado- educación

Summary

The present work tries to reflect critically around the "politics of improving educational quality" that are being designed for Latin America by the dominant sectors of capitalist power... Deepening especially in the macro-educational policies, and strategies of "standardization" to strengthen market hegemony and capitalist society... in this sense develop the myths of "standardization" and capitalist construction of "Quality education" in all orders of the policy and institutional building education for Latin America... and the dangers around inequalities, exclusion and marginality which can lead social and subjectively in subjects.

Key words: standards - capitalism – market - education

Algunas consideraciones preliminares sobre los estándares en educación

Si se buscara en los diccionarios la palabra estándar encontraríamos la siguiente acepción: “Conforme a una norma de fabricación, a un modelo o a un tipo ... uniforme, comúnmente aceptado ... Regla o norma establecida para caracterizar un producto, método de trabajo, y una cantidad a producir”.

Desde lo etimológico la palabra “estándar” tiene el origen de su acepción del inglés “Standard” ... que significa “bandera ... la bandera de la autoridad ... norma ... patrón” ... y **representaba el símbolo**, a partir de las batallas entre las tribus bárbaras y germánicas, y de los francos, y de los anglos, **de la posesión de los territorios ganados en el triunfo de las batallas** ... símbolo y bandera de autoridad y de propiedad de una tribu y un líder o su rey sobre las demás tribus derrotadas, despojándoles de sus territorios.

Como vemos por un lado sugiere una concepción ligada a una idea de normalización y unificación, y de dar homogeneidad y uniformidad a “algo”...

¿Cuál sería el propósito de reclamar y exigir uniformidad y homogeneidad?, podría ser una pregunta para cualquiera que percibiese, desde los diversos y más complejos ámbitos de la vida cotidiana (político, económico, educativo, etc.), una experiencia en este sentido.

Por otro lado implica una norma, una regla, para instituir ciertos rasgos que deben ser comunes a ese “algo”... la pregunta que se haría un sujeto inquieto por este tema sería: ¿quién representa ese “algo”? ... ¿de quién estamos hablando para pensar en instituir ciertas normas o reglas a un “algo” determinado? ... en la tarea de pensar y encontrar respuestas se podría uno aventurar diciendo: ese “algo” puede ser un bien o un servicio cualquiera, por ejemplo un producto de consumo (un alimento, una vestimenta, un artefacto eléctrico, una computadora, un teléfono celular, etc.), o un servicio determinado (un servicio de transporte, bancario, de atención al cliente en un comercio, en una red Internet online, etc.) ... pero así también además de bienes y servicios ... ese “algo” podría estar asociado a ciertas entidades como la propia “sociedad”, la cual puede ser regida en la complejidad de sus relaciones inherentes, bajo ciertas normas y formas “estándares” de vida ... en tal sentido y desde esta lógica se atrevería uno a decir (a riesgo de echar por tierra muchas concepciones críticas ligadas a la configuración y constitución de las sociedades) que la sociedad busca para su propia existencia cierta uniformidad para sostenerse a sí misma (aseveración muy discutible) ... por lo cual muchas de las entidades e instituciones que la atraviesan y son atravesadas por ellas también son reguladas por estas normas y reglas sociales en la búsqueda de una identidad uniforme

que les permita sostenerse y fundamentarse también en su propia existencia como entidades ... la educación sería una de estas instituciones ... y se buscaría por lo tanto estandarizar, dar normas y reglas, y uniformidad a las instituciones educativas que están comprendidas en una sociedad determinada ...

Todo parecería llegar a buen término, y a una convivencia pacífica y armónica si los estándares elaborados y diseñados sabía y pacientemente alentaran el buen “progreso” y el “bien social y general” de la vida...

Surgen sin embargo varios problemas y cuestionamientos bajo esta lógica estándar de la normatividad y uniformidad, por ejemplo ligados ya propiamente a las instituciones educativas (escuela y universidad públicas por mencionar alguna de estas instituciones)...

Uno de estos problemas se encuentra asociada al peligro de que se pierdan los rasgos distintivos de lo que se intenta normalizar y unificar en lo que respecta a las instituciones educativas, tanto al interior de cada una de ellas como asimismo entre ellas, y en consecuencia con los miembros que las conforman ... por ejemplo si se piensa en los sujetos de la educación, estudiantes, docentes, directivos, etc., se estaría atentando contra las diferencias si alguien no responde a determinada norma o criterio de uniformidad y unificación ...

Pero aún otro problema mayor surge bajo esta lógica... ¿dónde quedarían los conflictos? ... ¿qué lugar les cabría si el lugar social a buscar para la educación fuese el de una uniformidad y armonía absoluta, que permitiese no abrigar dudas para resolver cuestiones conflictivas, con tan sólo una buena confección de estándares? ...

Menudo problema o sencilla solución (según como se mire), saber quién debería tener entonces la autoridad para la confección de los mismos... ¿quién o quiénes debería(n) ser el/los encargado(s) de tamaña responsabilidad? ... al fin y al cabo estaría en juego la educación... y con ella la propia sociedad... ¿debería ser una determinada clase política y dirigente? ... ¿o una clase constituida por expertos? ... ¿expertos de qué? ... ¿expertos en la configuración de sociedades y de modelos educativos? ... ¿o bien sería una tarea para la comunidad en general? ... ¿pero podría esta comunidad en la complejidad de sus relaciones e intereses varios, compartidos o no compartidos, realizar esta tarea? ... en este último caso sería muy espinoso y trabajoso conciliar intereses y necesidades ... al menos en educación esto sería complejo sin querer afirmar con esto que no se puedan llegar a acuerdos para la convivencia social en la que se respeten las diferencias, intereses y demandas diversas ... pues de lo que se está hablando es de estándares, de estandarizar en educación, en vez de aceptar la complejidad de la existencia y de la práctica educativa que se moviliza dinámicamente en

contextos variados y cambiantes, y que reclaman más que estandarizar promover el trabajo creativo y diferenciado de la educación, en la emergencia de subjetividades complejas dentro de una población social también compleja ... en este sentido estandarizar ciertos aspectos complejos de la dinámica educativa, golpearía fuertemente con una realidad ligada a las prácticas sociales educativas, diferenciadas, variadas y complejas como ya se expresara anteriormente ... de hecho al hablar de prácticas educativas se está hablando de prácticas políticas, se las mire como se las mire, ya sea que estas prácticas estén insufladas por ideas, posicionamientos y acciones de índole más técnicas, más intelectuales, más procedimentales, más burocráticas, etc. ... lo pedagógico es lo político ... y las relaciones sociales como las educativas son relaciones pedagógicas (al decir de Gramsci)(1) teñidas de la acción política ... por lo cual habría que preguntarse si estaría bien estandarizar la tarea política en educación, lo cual traería serios problemas metodológicos cuando no insostenibles para la confección ... lo mismo si se aventurara uno a decir que la tarea educativa pedagógica y política es una también una tarea filosófica ... y por lo tanto estandarizar la filosofía en educación, la filosofía que pregunta, la filosofía que cuestiona, la filosofía que problematiza y que piensa según ciertos contextos, ciertos sujetos y ciertos problemas de la vida real, también se golpearía contra cierta complejidad ... y aún más ... lo mismo se podría decir para el campo de las matemáticas y de la lengua si estos campos de conocimiento se trabajaran desde una perspectiva política y filosófica, donde las matemáticas y la lengua estarían libradas a un proceso de apropiación y construcción creativa del saber (tarea que no se realiza, y que ha originado que la matemática y la lengua se trabajen encorsetadas en la mera destreza y confección de una competencia mecánica, y que es lo que ha permitido dar pie a la pretenciosa idea de la estandarización sobre estos campos y saberes, con la idea de seguir generalizando y expandiendo la política de la estandarización a todos los campos del saber en las escuelas públicas y privadas ... más adelante se profundizará al respecto) ...

Buscar por lo tanto la estandarización, y con ello la uniformidad en un terreno y espacio tan amplio ligados al trabajo y a la construcción del saber, genera en este sentido un enorme problema y un contrasentido social (al menos desde las concepciones más críticas de la educación y la sociología)...

La educación no es un “bien” de consumo o “servicio” que puede ser regulado y normado con uniformidad y homogeneidad, precisamente porque su riqueza está en su heterogeneidad y en su práctica educativa diversa, cambiante, compleja y creativa ... aunque ciertos sectores intelectuales ligados al mercado piensen lo contrario, quizás porque busquen seguir sosteniendo para la educación la idea de que en realidad es un “bien” o un “servicio”

ligado al consumo ... lo cual en sí blanquea el problema en cuestión ... la educación se concibe desde diferentes posturas ... y desde las posturas de los intelectuales liberales ligados al mercado, a la visión empresaria, y a la idea de una sociedad capitalista, la educación es un “servicio”, un “bien” de mercado, un “producto” que se puede estandarizar para ofertarla, bajo ciertos criterios de “calidad educativa”, a los clientes que la demandan dentro del mercado ...

Todas las consideraciones planteadas nos llevan a pensar e intentar dilucidar cuáles serían los criterios para lograr la tan citada “calidad educativa”, y qué relaciones tendría con los estándares en educación, que es el tema que aquí nos preocupa...

Desde ya la “calidad educativa” puede referir ampliamente muchas aristas, pero entre ellas son dos las que suscitan el mayor interés en la comunidad educativa, ligadas a la labor de las prácticas educativas: la “calidad de la enseñanza” por un lado y la “calidad de los aprendizajes” por el otro...

Volvamos a los estándares para seguir entrelazando las ideas ligadas a esta lógica...

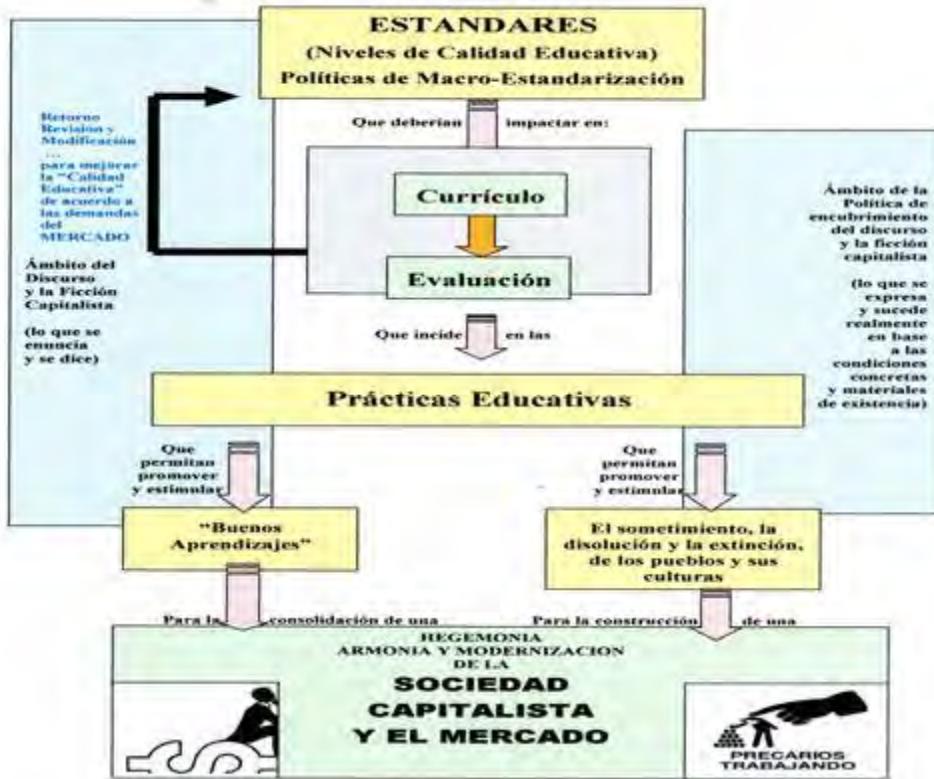
Para lograr “calidad educativa” en la enseñanza y en el logro de los aprendizajes deseados para una sociedad, debería ser factible tener ciertos estándares que permitan en el nivel de la acción y de la práctica educativa alcanzar la “calidad”.

Los estándares permitirían prestar y facilitar (a partir del sistema de referencias que los comprenden según su diseño y confección) mayor seguridad y confianza para la acción y la práctica educativa ... permitiría proporcionar los criterios de la “buena enseñanza” y del “buen aprendizaje” ... a partir de procesos del trabajo educativo regidos bajo ciertas pautas, metodologías, preceptos y principios uniformes y homogéneos ... favorecería la vigilancia comparativa ... y la articulación de la práctica con los modelos curriculares y evaluativos que se prescriben desde un proceder unificado ... con lo cual el producto educativo (y con ello la posibilidad de aprendizajes de “calidad”) sería ofertado a los “clientes” en igualdad de oportunidades ... para las exigencias de sociedades que demandan un proceso de modernización ligada a la construcción de estrategias para el desarrollo económico, industrial, mercantil y clasista del trabajo, en aras de la profundización del sistema capitalista dentro de estas sociedades ...

Este sería el horizonte de la estandarización, un horizonte ligado a una práctica social educativa que armonice junto con el logro de la “calidad educativa”, la reproducción y modernización de un modelo de sociedad ligado al mercado...

Bajo esta lógica, es muy difícil y trabajoso, cuando no imposible, concebir la macro-estandarización que se piensa para la “educación” en América latina y en el mundo en general (desde los sectores hegemónicos y dominantes), desde un punto de vista no mercantil ... donde las preguntas ligadas al para qué o con qué objetivo realizar una tarea educativa estarían fuera de lugar ... pues estarían prescriptas, o en todo caso reservadas para que los sectores dominantes y hegemónicos del mercado resuelvan las necesidades que la sociedad mercantil va demandando ...

El siguiente esquema nos ayudaría a pensar y trazar esta lógica, donde las instancias y referencias del ámbito educativo se van articulando con los estándares y la propia sociedad:



Este esquema refiere pensar en el circuito que se inicia con los estándares y su incidencia en las prácticas educativas, a partir de las cuales se va promoviendo y consolidando la sociedad capitalista, con el costo social que esto genera de pueblos y sujetos sometidos que se van destruyendo y demoliendo, y culturas que se van arrasando y extinguiendo ... en el esquema vemos que los estándares prescribirían el sistema de referencias y los niveles de la calidad educativa para poder realizar las mediciones necesarias en el ámbito de la práctica y la tarea educativa, por lo cual terminan impactando tanto en el plano curricular (ligado a los

contenidos que se deberían impartir) como en el ámbito de la evaluación (ligado a los logros y desempeños que se buscan contrastar) ... todo esto en la idea de alcanzar “buenos aprendizajes” ligados a la “buena enseñanza” ... pero en el fondo “buenos aprendizajes” que permitan profundizar la penetración ideológica (a través precisamente de la educación) para inculcar la sociedad de mercado ...

Sin embargo muchos argumentos se siguen construyendo desde los discursos dominantes para poder ocultar y encubrir esta realidad de tremenda marginación y destrucción cultural de los pueblos, y así poder legitimar la confección de estándares ... entre ellos, el fundamento que intenta “explicar sin explicar” la idea del fracaso y la deserción escolar de la siguiente manera: “ ... es preciso estandarizar en educación, tanto en los contenidos, desempeños y logros, para resolver el fracaso y la deserción escolar que está presente en la sociedad ...” ... haciendo obviedad y caso omiso de razones explicativas cuando se pretenden resolver esos fracasos ... sin explicar o tomar en cuenta las relaciones de desigualdad que se promueven e imperan en el sistema capitalista de producción, de privilegios, enriquecimiento y división social del trabajo ... lo cual genera intereses que son más relevantes y prioritarios que buscar la igualdad de los pueblos y sostener sus derechos a la vida, a la salud y a la educación... lo que ha llevado a tener una escuela desvalorizada, descalificada, e insostenible para muchos de los sectores populares que tienen que abandonarla ... y ha llevado en todo caso a construir una escuela de la cual sólo se buscan rentabilidades, y cuyo derecho y acceso a la misma tiene cada vez más limitantes, volviéndose más competitiva y más elitista a medida que se la va mercantilizando ...

Expresaban Christian Baudelot y Rogert Establet en su libro “La escuela capitalista”(2): “... la escuela única, la escuela capitalista ... es una escuela liberal ... es una escuela que divide a partir de sus redes de escolarización masivas ... y a las cuales están destinados niños, adolescentes y jóvenes para la reproducción de las clases sociales, y para la redistribución de los puestos de la división social del trabajo de la sociedad capitalista ... es una escuela donde se busca formar en las destrezas y competencias necesarias ... ya sea en la primaria, y a quien llegue a la secundaria y/o a la universidad para poder competir en el mercado ...”

En otras palabras, la estandarización serviría como una estrategia instrumental entre otras, dentro de un dispositivo regulador, para la reproducción del sistema y la sociedad capitalista...

Por lo cual pretender justificar la elaboración de los estándares sin tomar en cuenta los contextos de opresión y desigualdad de los pueblos, y los intereses y posturas ideológicas

capitalistas y hegemónicas que operan detrás, es una miopía por un lado para quién intente comprender y querer resolver los males educativos mediante la estandarización técnica e irreflexiva con los contextos ... y una estrategia intencional de claro reduccionismo, simplificación y consecuente encubrimiento de los problemas educativos por parte de la elite capitalista ... que condena y culpa como razones de una mala educación, o de una educación de baja calidad, a la falta de actitud, capacidad, vagancia, descompromiso y falta de competencia y competitividad de los individuos, sin importar la clase social de la que provenga o sus condiciones concretas y materiales de vida en las que tiene que sobrevivir ...

Pocos intelectuales y trabajadores del conocimiento expresan que en el presente contexto capitalista se está profundizando la desigualdad social, política y económica, y con ello la desigualdad ante la propia vida y existencia, lo que origina que muchos de los chicos que “fracasan escolarmente” y abandonan la escuela y la posibilidad del “saber”, en realidad no encuentran contención social, provienen de familias explotadas, precarizadas y desempleadas, viven en la baja autoestima de una sociedad que los condena y los fractura desde temprana edad, donde tienen que salir a trabajar para ayudar en el sostén del núcleo familiar, o delinquir cuando las puertas de la sociedad se van cerrando, o transformarse en un autista o discapacitado para la sociedad, por su propia soledad y desamparo humano y afectivo ... ya ninguneado ... marginado ... disuelto y extinto por los “estándares” de una vida social que le va quitando sus derechos y lo va matando de a poquito ...

La construcción de la “calidad educativa” a través de los “estándares”

El problema ampliamente debatido, popularizado, mediatizado, y ya sofocante, molesto y fastidiosamente demagógico de la “calidad educativa” dentro del campo de la educación, circula y transita todos los ámbitos del quehacer educativo a veces con cierto hastío ... quizás porque no existen acuerdos en torno al problema, ... o quizás porque en torno a supuestas variadas posturas que la expliquen y trabajen en favor de ella ... en el fondo se reúnen casi históricamente en una sola retórica ... la “calidad educativa” desde la postura liberal capitalista ... la cual refiere una visión mercantil, ligada a la idea de “calidad” dentro de las retóricas de la industria y de las empresas, tan cercanas en educación hoy en día.

Continuamos con el abordaje de esta lógica...

Para hablar de “calidad” es necesario hablar de una “barra” que la mida: “El Estándar”

Por supuesto que esta “calidad”, y en consecuencia esta “barra”, será relativa a la prescripción social que de ella haga la clase dominante y hegemónica, a través de una intelectualidad orgánica a sus propios intereses (al decir de Gramsci)...

Sin embargo, a pesar de que la retórica dominante y hegemónica justifica que la “calidad” se origina a partir de los juicios que los usuarios expresan (visión “usuario” que entre líneas es mercantil), lo cierto es que desde el sistema capitalista, la prescripción de los estándares (y con ello la posibilidad de mejorar la supuesta “calidad”) está estratégicamente diseñada y elaborada por una cerrada intelectualidad orgánica a los intereses de la hegemonía burguesa y oligárquica, que vive y justifica su existencia a partir del mercado ... y a pesar de que se insista y se exprese a gritos la existencia democrática de un debate público, social y comunitario en el consenso y diseño de estos estándares, lo cierto es que en los procesos políticos y técnicos para su construcción, se ha dejado de lado en su gran mayoría a la comunidad interesada por los problemas educativos (gremios, docentes, asociaciones educativas, directivos, familias, los propios estados subordinados y dependientes, etc.) ... la comunidad y con ella la sociedad no participan, y al no hacerlo, no participan por lo tanto de la construcción y el pensamiento educativo en general, ni público ni privado ... al menos estaría sucediendo en América latina, donde la confección y elaboración de estándares para el mejoramiento de la “calidad educativa” estaría en manos de expertos, extranjeros y anglosajones del primer mundo desarrollado (al decir de la clasificación de los sectores burgueses dominantes), bajo el justificativo también retórico de sus “buenas experiencias”, “buenos puntajes” y “performances” en educación que han permitido la “modernización social” de dichos países avanzados ...

Por lo tanto pareciera ser que los juicios para construir la “calidad educativa” vienen de una minoría, aunque se intenta mostrar y expresar públicamente lo contrario desde lo discursivo...

Superada la instancia del debate inexistente ... la del diseño y confección de estándares ... y la prescripción ya formulada de los mismos ... vendría la tarea de reglamentarlos e instituirlos políticamente para la labor educativa en América latina ... y en la medida en que se va trabajando la implementación y se van instituyendo los estándares en el quehacer educativo ... deviene inherentemente la construcción de un dispositivo social de control y fiscalización de la educación, ligado a la clase dominante y hegemónica, que va generando una cultura de vigilancia, de temores, miedos, “persecutas” sociales en la propia práctica de los docentes y estudiantes ... prácticas que alientan la competitividad, el mérito y lo punitivo, a través de lo “deseable” en educación (“buenos aprendizajes” en nombre de la “calidad educativa” y los estándares que la promueven) ... prácticas que alientan la necesidad de “consumir” y “producir” educativamente ciertos productos educativos que mejoren sus índices de convivencia (lo cual también se “estandariza”) para sobrevivir dentro de un campo y una

comunidad educativa cada vez más técnica y burocrática que exige “rendir cuentas” (accountability) ... pero sobre todo “rendir cuentas” (bajo una histórica dependencia que ha costado deudas y sometimiento a nuestra América latina) a una entidad corporativa empresaria y multinacional, lejana y distante de los verdaderos problemas de los pueblos y la clase popular, ésta última casi siempre marginada y excluida ... mientras la comunidad educativa se va ligando al mundo productivo de un mercado complejo que se va modernizando en la eficacia y la eficiencia ... aunque eufemísticamente se intente mostrar lo contrario y se pretenda hablar de estándares para mejorar la educación, la sociedad, y con ello la nación (otro constructo teórico de encubrimiento de la sociedad capitalista ligado al Estado, defendido a ultranza por los liberales en desmedro de la conciencia de clase y de los pueblos)... noble propósito para la elaboración cosmética y encubierta de aquellos propósitos que expresan, como ya se dijera, la desigualdad y la extrema miseria, y sobre todo la destrucción, ruina y aniquilamiento de los pueblos, en nombre del mercado y del capital ...

En torno a los aprendizajes

¿Qué aprendizajes se buscan socialmente con el discurso de la “calidad educativa”, y con la elaboración de “estándares” en educación?

¿Cuáles serían estos “estándares” de aprendizaje, ligados a los contenidos y a los desempeños que se quiere lograr para la sociedad?

Dicen los teóricos del aprendizaje ligados a esta visión de la construcción y confección técnica y política de los estándares que promueve el mercado, entre ellos J. Casassus(3):

“... podemos distinguir cuatro conceptos que están relacionados con la educación de los niños... ellos son: aptitudes, capacidades, competencias y destrezas...”

Continúa Casassus expresando en su trabajo: “... las aptitudes y capacidades son innatas en el niño... las competencias y destrezas se logran en el ámbito de los aprendizajes en las escuelas...”

Prosigue Casassus discriminando los conceptos... “... la aptitud tiene que ver con su disponibilidad innata...” ... concepto que sería contrario a otras concepciones según las cuales la disponibilidad es algo que también se aprende...

Continúa ... “... la capacidad hace referencia al poder que el niño tiene para realizar un acto físico o mental, y es también innato ...” ... sigue siendo un concepto que estaría en contrariedad con otras visiones conceptuales acerca de que el **poder “hacer algo”** es algo que se puede aprender ... se puede aprender a realizar un acto físico o mental en tanto implica una

tarea y acción, un “hacer” que se puede lograr “haciendo”, aprendiendo ... por lo que en realidad al resaltar Casassus y los teóricos del mercado el carácter innato de la capacidad para ejercer una tarea, estarían construyendo intencionalmente razones y justificaciones para caracterizar a los individuos en la sociedad según su capacidad innata ... en este sentido, parecería ser que **unos nacerán incapaces para amoldarse a las exigencias que demande la sociedad** (que en la sociedad capitalista son exigencias competitivas), y **otros tendrán una capacidad innata para integrarse y triunfar en la sociedad capitalista** ... en definitiva estaríamos en presencia de un sistema y proceso selectivo social ...

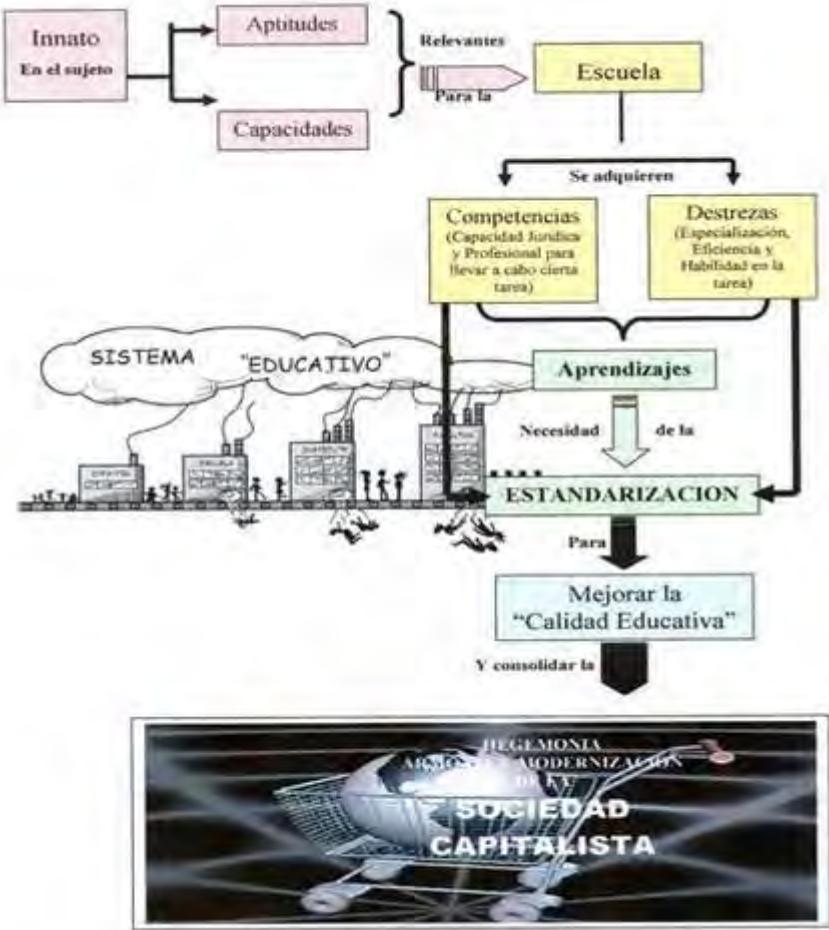
Sigue Casassus ... “ ... la competencia es la capacidad jurídica y profesional para llevar a cabo determinadas actividades (son acreditadas por la escuela) ... incluye innatamente el poder realizar una tarea (capacidad), pero el énfasis para lograr una competencia determinada está puesto en la “adquisición” de la misma por medio del “aprendizaje estructurado” en la escuela ... ” ... vemos aquí que Casassus habla de “adquirir” (algo que se daría por fuera) y omite la posibilidad de ver a los aprendizajes como construcción personal ... serían en este caso aprendizajes “ofertados” por el mercado como “bienes” que se comercializan para su “consumo” ... una concepción mercantil de los aprendizajes, en este caso de las “competencias”, ligada a la oferta y la demanda, y que se pueden adquirir a precio negociable del mercado ... y por lo tanto un sujeto tendría ciertas competencias reconocidas para actuar en la vida social si las acredita en el mercado educativo (en la escuela capitalista) ...

Y termina Casassus ... “ ... la destreza (también adquirida en las escuelas) sería la habilidad para realizar una tarea o una competencia determinada , con maestría, eficacia y EFICIENCIA ... en la idea de optimizar y aprovechar al máximo las competencias ... de maximizar el tiempo y el ahorro ...” ... y acá aparecería la especialización para determinada tarea, la fragmentación de la labor, visión cercana al taylorismo para la administración científica de la tarea del trabajo ... pero también, y de manera sutil, y según el grado de escolaridad de la escuela única capitalista que mencionaran Christian Baudelot y Roger Establet, se estarían promoviendo con las destrezas la necesidad de una impronta de especialización (¿y profesionalización?) de las tareas y los oficios respecto del actual mundo del trabajo, para cada uno de los estratos y clases sociales de la división social del trabajo (sea manual o intelectual), en la idea de que la modernización de las sociedades promueva a su vez EFICIENCIA para una mayor minimización de costos y mejor rentabilidad para con la producción y comercialización de los “bienes” y “servicios” que ofrece el mercado ...

El aprendizaje queda así desligado del carácter formativo y político que debería revestir la construcción y el trabajo con el conocimiento... desligado de las exigencias políticas

de la militancia y la transformación social... desligado de su propio "ser" creativo y "hacedor" del mundo... y desligado de los significados, propósitos y sentidos más genuinos y profundos que deberían revestir al "ser" en su propio asombro por el mundo, en su propia "búsqueda" y en su propia "existencia"...

En el esquema siguiente se sintetizaría los cuatro conceptos ligados al aprendizaje según Casassus, y a la estandarización y al mercado:



¿Los aprendizajes se resuelven entonces sólo en términos de competencias y destrezas? ... ¿existiría alguna otra forma de entender, conceptualizar, y si se quiere, clasificar los aprendizajes desde otro lugar? ... ¿o la construcción teórica presente socialmente nos lleva por la misma lógica y pendiente del mercado?

Continuemos revisando otras concepciones cercanas a esta mirada tecnocrática y mercantil...

Nos dice Guillermo Ferrer, en su trabajo y monitoreo comparativo de los estándares en América Latina (a través del GTEE – Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación -, y auspiciado por la PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe): “... las competencias (adquiridas en la escuela) constituirían un sistema complejo de acción, que integra conocimientos, habilidades, actitudes, valores que se ponen en juego en contextos de ejecución reales...”

Surge de nuevo la pregunta:

¿Cuáles son estos contextos reales de ejecución para las cuales la escuela debería formar y preparar dichas competencias, con los aprendizajes que en ella se den?

La respuesta será obvia, partiendo por supuesto desde una visión y trabajo crítico que se intenta con esta tarea de desmenuzamiento del contenido que implica el término “calidad educativa” ... en este caso estamos hablando de los contextos sociales capitalistas de producción y explotación ... por lo cual la escuela debería formar y preparar en aquellos aprendizajes y competencias que les ayuden a los individuos a sobrevivir en el sistema capitalista de producción y de mercado ... aprendizajes y competencias que les ayuden a competir y superar, en la jungla del mercado, a sus adversarios sociales ...

Dice Guillermo Ferrer, en el mismo trabajo comparativo de monitoreo en la confección de estándares en América latina: “... El aprendizaje consiste en avanzar desde donde se está (en un determinado grado de escolaridad) hasta un nivel más complejo y profundo de competencia... los alumnos no son buenos ni malos... sino que se encuentran en un determinado nivel de aprendizaje y de construcción de las competencias para la competencia real en los contextos reales...”

Está claro y cierran los objetivos y el horizonte de la escuela y la sociedad capitalista ... la escuela forma para que se adquieran competencias y poder tener competitividad en la sociedad capitalista ... los contextos reales son los contextos de los mercados emergentes de una sociedad globalizada y transnacionalizada, como estrategia para el “capital”, para la redefinición de las relaciones productivas y de la fuerza de trabajo, la reducción de “costos” y mejores “rentabilidades”, la “comercialización” de los bienes, el “consumo” y para la “acumulación de la riqueza” ...

Los aprendizajes ya no serían procesos ligados a una comprensión de la vida y del mundo más humanista, y ligados a la transformación de una sociedad y un mundo más dignos,

sostenidos en el derecho político a la vida de sus sujetos, y en el compromiso valiente y decidido con la salud cultural y participativa de los pueblos ... sino que los aprendizajes estarían destinados a la búsqueda de resultados para lograr y adquirir las competencias o destrezas necesaria que permitan la adaptación y aceptación social (a veces se crea la ilusión de lograrlo y no suele ser así, o cuando se logra, opera como un instrumento de alienación inconsciente) ... con esta concepción se acaban los procesos, se estandarizan los logros y desempeños que se deben alcanzar, y la eficiencia y la destreza son facultades ineludibles para la competencia social ... en este sentido la escuela aportaría un valor agregado en los aprendizajes para adaptarse a la sociedad, y los estándares servirían para medir ese valor agregado, lo cual en el discurso liberal sería lo mismo que expresar que "...el sistema educativo se compromete, a partir del currículo y la estandarización, a ofrecer en igualdad de oportunidades, las competencias y destrezas necesarias para la vida en el mundo productivo, laboral y social del mercado ... "

En este sentido en la escuela primaria pública y privada (salvo los circuitos de la escuela elitista burguesa, que puede estar presente en algunas instituciones primarias, secundarias y universitarias, en este último caso prolongando e inculcando la ideología burguesa capitalista en la gran mayoría de las carreras y profesiones liberales que ofrece) la idea es formar en los mínimos contenidos simples, elementales y útiles para el futuro del alumno en el mundo laboral ... la secundaria que le continúa es una instancia que sigue siendo primaria, donde se reiteran sus contenidos y se trabaja desde lo concreto sin profundizar demasiado en el trabajo de la abstracción o del pensamiento formal, por lo cual las prácticas escolares en esta instancia buscarían proveer (y que se adquirieran – postura bancaria) aprendizajes más útiles y rentables, en términos de competencias y destrezas, para el oficio y su proletarización en el mundo social y laboral capitalista (obreros, empleados de comercio, de la burocracia, etc.) ...

En estas instancias escolares si se trabajan por ejemplo contenidos de matemática, geometría o aritmética por decir, deberán ser nociones repetitivas y mecánicas que operen sobre lo concreto, y a no ser excepciones elitistas (escuelas reservadas y privilegiadas), en general no se trabaja en la práctica la enseñanza o el aprendizaje de los contenidos matemáticos en el sentido de que puedan ser generadores de otros conocimientos, para el desarrollo y el enriquecimiento profundo y científico de los saberes en cualesquiera otras instancias de la vida escolar o cotidiana ...

La enseñanza de las ciencias igualmente deberá limitarse a la adquisición de algunas nociones fundamentales básicas (que no sean numerosas), pero que sean de gran importancia

en cuanto a la multiplicidad de sus consecuencias prácticas (de nuevo lo concreto) para el mundo laboral...

La enseñanza de la moral y cívica deberá ser importante para el respeto a la autoridad y la armonía social, y sobre todo a la libertad individual, sin olvidar propósitos trascendentes, según estén presentes o no las instituciones religiosas (como las iglesias católicas) e inmiscuidas en la enseñanza ...

En historia... con la memorización, a partir de la ejercitación mecánica de algunas fechas históricas consideradas como fundamentales, alcanzará...

Después insistir y machacar sobre la ortografía, gramática, vocabulario, un poco de lectura y redacción (en base todo ello a prácticas repetitivas y memorísticas), casi extremadamente con liviandad y siempre operando desde la destreza concreta y eficiente (la cual en verdad raramente se logra)...

En definitiva, a través de la alfabetización burguesa en las escuelas, todo el universo de los saberes y de la moral llega empobrecido y mecanizado a los estudiantes (convertidos en alumnos) ... con la idea de que se logren aprendizajes (destrezas y competencias) prácticos para la proletarización en la sociedad de mercado ... en otras palabras las prácticas escolares que se viven cotidianamente en las escuelas son básicas y elementales, e intentan desde lo pedagógico estimular, al decir de Christian Baudelot y Roger Establet “ ... e inculcar para la dominación burguesa, aprendizajes empobrecidos, planos y vulgarizados, subproductos de la ideología burguesa capitalista ... ”

Por cual entramos en los aspectos más sobre-ocultos y sustantivos de la “estandarización”, que es el procurar “estandarizar” destrezas y competencias basadas en el “ejercicio repetitivo” que implica un enunciado operativo para una respuesta única, sea para cualquier contenido escolar (matemática, lengua, ciencias, etc.) ... sin embargo al decir de Christian Baudelot y Roger Establet “ ... el ejercicio, como práctica ligada a la repetición no enseña nada, y es lo que se conoce vulgarmente como “prueba” ... por lo cual su respuesta única es todo o nada, diez (10) o cero (0), un resultado y no un proceso ... por lo cual no reviste carácter formativo ...”

Lo cual lleva a un tremendo contrasentido de la escuela capitalista en Argentina, América Latina y el mundo ... en el discurso la “escuela” dice preparar en las competencias y destrezas necesarias para el mundo laboral ... sin embargo en la práctica los alumnos aprenden desde lo “mecánico”, desde el “ejercicio”, desde la “repetición” ... ¿ podrán aquellos alumnos en el futuro, con esas matrices de aprendizaje, empobrecidas años y años por la repetición,

tener reconocimiento en un mundo social mercantil y selectivo ? ¿Será a consecuencia de ello un desocupado, formando parte del ejército de los marginados? ¿O su cualificación y calificación será tal que sólo podrá tener acceso a un trabajo precarizado que lo irá proletarizando, empobreciendo y lo mismo marginando cada vez más? ... ¿podrá tener posibilidades con sus matrices de aprendizaje, mecanizadas y por lo tanto pasivas, de resistir y de luchar por una sociedad y un mundo diferentes, con derechos y libertades más dignas para él? ...

Sin embargo no se intenta al menos desde las políticas de estandarización ligadas a los operativos de evaluación de la calidad en las escuelas de América Latina (salvo raras excepciones, pero no el caso de la Argentina) “estandarizar” ligando los niveles de la “calidad educativa” con el “problema” ... el “problema” tomado como “aprendizaje” en sí, y a la vez “herramienta” e “instrumento” de aprendizaje y apropiación desde otras perspectivas ... de hecho al revés del “ejercicio”, el “problema” puede tener por ejemplo muchos caminos y muchas soluciones ligadas a una respuesta única o semejante, deviniendo como “estrategia” que puede variar según el estilo, elegancia, simplicidad o complejidad para desarrollar, resolver y llegar a una respuesta dada (de hecho la estrategia implica tomar decisiones cognitivas), en este sentido el “problema” implica poner en juego el razonamiento dialéctico, tratando inclusive de aclarar agudezas ... inclusive el “problema” desde su enunciado en sí mismo implica una serie de razonamientos que se ajusta para establecer un hilo conductor en torno a lo que se pretende resolver, por lo cual como expresan de nuevo Christian Baudelot y Roger Establet “ ... el “problema” como instancia de aprendizaje es formativo, tanto desde su enunciación, pasando hasta sus formas de resolución basadas en un desarrollo explicativo y racional ...” ... por lo tanto menudo problema “estandarizar” basándose en el “problema”, que es un terreno de aprendizaje insospechado y creativo, abierto e inesperado, tan literario humanamente como complejo, QUE HARIA DIFÍCIL, CUANDO NO IMPOSIBLE, “ESTANDARIZAR” en el “PROBLEMA” ... por supuesto esto daría por tierra con la política de “estandarización”, y con la pretendida búsqueda de la homogeneidad, uniformidad y armonía social para la educación, que se derrumbaría ante los procesos de aprendizajes abiertamente complejos desde la carga subjetiva, afectiva, emocional y profunda que estos pueden revestir ...

Pero con una escuela donde la primaria opera como repetición, y la secundaria se primariza en estas prácticas, sostenidas en los “ejercicios” y las “pruebas”, como en el caso de muchas de nuestras escuelas en Argentina y en América Latina, no sería complejo “estandarizar” y confeccionar “estándares”, ni aún menos diseñar “sistemas evaluativos para la calidad” basados en estos “estándares”, donde al final de cuentas lo que se evalúa o se

“PRUEBA” son “EJERCICIOS” (y no es casual en este sentido la denominación “operativos” o “PRUEBAS” de Evaluación de la Calidad) ...

Queda la interrogante como reflexión de decir y expresar que quizás no todo sea la escuela ... quizás la resistencia no se encuentre en la escuela capitalista ... quizás se halle lejos, muy lejos de ella ... quizás en otros ámbitos, espacios y lugares donde la construcción de otros aprendizajes y matrices sea posible ... o quizás sí, sea la escuela, pero desde la construcción de otras prácticas educativas, escolares, pedagógicas y de aprendizaje, ligadas a la resistencia y a la lucha, en la idea de romper con la “alfabetización analfabeta” políticamente hablando ...

Algunas experiencias de estandarización en América latina

En el futuro, Guillermo Ferrer en el citado trabajo del GTEE(4) aventura para América Latina, que los estándares terminen siendo un instrumento y dispositivo que permitan: prescribir las políticas curriculares, las prácticas evaluativas, y las reformas necesarias para lograr la “calidad educativa” según los niveles y estándares de la “calidad educativa” de los países avanzados y desarrollados...

En este sentido el GTEE se encuentra trabajando en profundidad estas políticas de Reformas en Educación y su monitoreo y avances en América Latina (en el marco del Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina - Preal - con financiamiento de organismos internacionales como ser el Banco Mundial, UNESCO y otros) ... en Chile se encuentran asesorando y trabajando en el Ministerio de Educación a través del SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación), con la construcción técnica y política de los Mapas de Progreso (estándares de contenido) y los Niveles de Logro (estándares de desempeño), los cuales comprenden una fuerte articulación con el currículum y los sistemas de evaluación, y el ranking y jerarquización competitiva de las instituciones escolares ... en Guatemala han trabajado y se sigue trabajando en el desarrollo y confección de los estándares, con enunciados y objetivos claros y medibles de lo que el docente debe enseñar, alineados con el sistema curricular y las evoluciones, incidiendo en libros de texto y programas de capacitación de maestros ... en Honduras se siguió un modelo técnico de elaboración de los estándares partiendo y siendo prescritos por el diseño curricular nacional básico (DCNB), también impactando sobre el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación (SINECE), el cual intenta evaluar rendimientos ... en Colombia se han formulado estándares por grupos de grados (denominados estándares básicos para el grado respectivo) y con ello facilitar su articulación con los lineamientos curriculares y evaluativos elaborados por el Ministerio, y ver si por cada grado los estudiantes cumplen con las expectativas comunes de calidad ... en

Argentina por último no hay todavía un plan explícito de elaboración de estándares, sin embargo a través de los NAP (núcleos de aprendizajes prioritarios, acordados por las provincias para que puedan incorporarse a los diseños curriculares de las mismas), se intenta trabajar una definición más clara de estándares y aún se está asesorando en este sentido, para que también además de los NAP, se puedan articular con los sistemas evaluativos más claramente ...

Como se ve existe un fuerte y profundo esfuerzo (quizás más, quizás menos, en un país que en otro), por realizar un trabajo técnico y político tanto en la confección como en la implementación de estándares en América latina a través del GTEE, con estimablemente buena recepción por parte de los gobiernos en América latina...

Consideraciones finales

Cuando las tribus bárbaras se enfrentaban para la conquista de territorios, y unas triunfaban sobre las otras, enarbolaban el “estándar” como patrón de autoridad social y de vida que los vencidos debían respetar, por lo cual desde su acepción etimológica el “estándar” era la bandera que debía respetarse y a la cual se debía obediencia debida en las reglas y leyes que el rey o líder vencedor promulgaba ... el rey gobernaba y cuidaba con su bandera los territorios, y los pueblos vencidos y conquistados ...

Salvando las distancias, la estandarización en nuestra América latina y en la mayoría de los pueblos del mundo, intenta promover la bandera del mercado, el pensamiento único y el fin de la historia de Francis Fukuyama, asociada a la tribu bárbara, salvaje y perversa de los sectores dominantes y hegemónicos del mundo, expresada por el mundo de las oligarquías liberales, empresarios burgueses, empresas transnacionales, terratenientes contemporáneos, bancos, bolsas y asociaciones financieras especuladoras, etc., ... todos ellos procurando impulsar la obediencia, la rendición de cuentas, la pleitesía y el sometimiento a la sociedad de mercado ...

El mito de la “estandarización”, asociado en sus propósitos al mito de la “calidad educativa”, y con ello al mito de la “equidad” en términos de acceso a la educación y a los “buenos aprendizajes”, parecería prescribir un relato uniforme, pero cuya retórica y discurso encubre y oculta entre líneas la descontextualización que se hace de las realidades y las condiciones concretas de vida y de explotación que sufren los pueblos, atravesados con impunidad por este capitalismo salvaje de expropiación y acumulación de la riqueza a costa del empobrecimiento, la marginación, y la clausura y extinción de sus culturas ...

El mito de la “estandarización”, expandido en los círculos educativos y académicos casi extremadamente como un “modismo”, pero a la vez como una impronta urgente de trabajo especializado y concreto en las altas esferas del gobierno y autoridades sociales, económicas y educativas, parece en el fondo encubrir sugestivamente una estrategia política lo suficientemente compleja que permita ampliar la dominación y construir una hegemonía perversa dentro y a partir de las instituciones sociales y educativas, “estandarizando” ya no sólo la matriz educativa sino una matriz social de vida ligada a las necesidades del mercado, y con consenso social ... por lo cual se “estandariza” para “uniformar”, pero encubiertamente se “estandariza” para “excluir” al que no goza de las capacidades y competencias para usar el “uniforme” ... se “estandariza” para crear “criterios comunes de vida social y educativa” democráticos en la sociedad y en la educación, pero encubiertamente se “estandariza” para “seleccionar” a quién no cumple los “criterios”, y en consecuencia “expulsarlo” de las escuelas, de la sociedad y del mundo ... se “estandariza” (se dice) para el “bien general” a favor de la “calidad educativa” y una sociedad justa en derechos sociales y educativos, pero encubiertamente se “estandariza” para segregar, separar, rechazar, discriminar y proscribir a la gran mayoría de las clases sociales, populares y empobrecidas del mundo, y confinarlas al “retrete” social del mundo ...

Este es el mito de la “estandarización” ... que devela desde lo sobre-oculto de su término, la construcción de un eufemismo de armonía y uniformidad social (a partir del lenguaje y los discursos asociados) en torno de una de las banderas más terribles que ha dado la historia de la humanidad ... una bandera de saqueo físico, territorial y cultural ... una bandera que ha venido al mundo, al decir de Marx, “ ... chorreando sangre ...” ... y que se encuentra presta, dispuesta, preparada y al acecho para conquistar y colonizar la educación en todas las regiones del mundo, y con ello expulsar a sus pobres ... la bandera del capitalismo ... bandera o “estándar”, como se la quiera nombrar, ocupada en reclutar territorios y pueblos ... arrojando sus ratas al mundo para matar a sus mujeres, a su niños y a sus hombres ... en las antípodas de la verdadera humanidad ...

Albert Camus(5), en sus párrafos finales de su obra la Peste escribe:

“ ... Pero sabía que, sin embargo, esta crónica no puede ser el relato de la victoria definitiva. No puede ser más que el testimonio de lo que fue necesario hacer y que sin duda deberían seguir haciendo contra el terror y su arma infatigable, a pesar de sus desgarramientos personales, todos los hombres que, no pudiendo ser santos, se niegan a admitir las plagas y se esfuerzan, no obstante, en ser médicos.

Oyendo los gritos de alegría que subían de la ciudad, Rieux tenía presente que esta alegría está siempre amenazada. Pues él sabía que esta muchedumbre dichosa ignoraba lo que se puede leer en los libros, que el bacilo de la peste no muere ni desaparece jamás, que puede permanecer durante decenios dormido en los muebles, en la ropa, que espera pacientemente en las alcobas, en las bodegas, en las maletas, los pañuelos y los papeles, y que puede llegar un día en que la peste, para desgracia y enseñanza de los hombres, despierte a sus ratas y las mande a morir en una ciudad dichosa. ...”

Notas

(1) Gramsci, Antonio: “Cuadernos de la Cárcel”, escrito entre los años 1929 – 1935. Ediciones póstumas con traducciones en varios idiomas, también online con una traducción crítica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en <http://investigacion.politicas.unam.mx/gramsci>

(2) Baudelot, Christian y Establet, Roger: “La Escuela Capitalista”. Siglo XXI Editores. Año 1987 (traducción del francés de su primera edición el año 1975). México, Argentina y España..

(3) Casassus, Juan: “Estándares en Educación: conceptos fundamentales”, Documento de Investigación, publicado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación, en el ámbito de la PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina). UNESCO.

(4) Ferrer, Guillermo: “Estándares de Aprendizaje Escolar. Procesos en curso en América Latina”. Documento publicado en el ámbito del PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina), como informe del GTEE (Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación). Año 2009

(5) Camus, Albert: “La Peste”. Publicada en el año 1947 en Francia, y traducida a cientos de idiomas en el mundo. Se puede encontrar la obra digitalizada online por Internet, de la versión de la Editorial Sur, S.A., del año 1979 correspondiente a la Colección Índice, de la Editorial Sudamericana, S.A. en la página web siguiente: <http://posgrado.upeu.edu.pe/epgvirtual/documentos/doctorado/pesta.pdf>

Adolescencia, subjetividad y contexto socio-cultural

Adolescence, subjectivity and socio-cultural context

Esp. Norma Alicia Sierra⁽¹⁾(nasierra@unsl.edu.a) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

La adolescencia es una etapa de la vida en la que se producen cambios fundamentales para la estructuración psíquica y para la relación del sujeto con el contexto socio-cultural.

En este trabajo nos interrogamos acerca de las características de la adolescencia en la actualidad, a partir de analizar el modo en que la subjetividad se entrama con las condiciones sociales de la época, marcada por la globalización, grandes transformaciones en los lazos sociales que promueven a un primer plano el individualismo y el objeto de consumo, en detrimento del deseo y los ideales colectivos.

Palabras clave: subjetividad, adolescencia, identidad, identificación

Summary

Adolescence is a stage of life in which fundamental changes occur to the psychic structure and to the subject's relationship with the socio-cultural context.

In this work we were looking at the characteristics of adolescence today, analyzing the way in which subjectivity interweaves with social conditions of the era, deepened by globalization, in which great transformations in social relationships promote the individualism and the object of consumption, to the detriment of desire and collective ideals.

Key words: subjectivity, adolescence, identity, identifications

Introducción

El surgimiento del tema de la adolescencia se asienta en la transformación cultural surgida a partir de los cambios socio-económicos que introduce la revolución industrial, a partir de la necesidad de incluir a los sujetos al nuevo mundo del trabajo. En las sociedades precapitalistas la adolescencia no existía como la conocemos hoy, dado que existían rituales de

iniciación que producían un pasaje de niño a adulto sin que medie demasiado tiempo entre ambas categorías.

Fue especialmente luego de la Segunda Guerra Mundial, que se comenzó a pensar a la adolescencia como una etapa importante de investigación. Hartmann (2000) sostiene que desde fines del siglo XIX prevaleció un axioma que legaba a los jóvenes el destino de ser agentes de cambios y modificaciones que la humanidad esperaba. Sin embargo, el horror al que fueron confrontados en la Segunda Guerra, debido a la militarización que se hizo de ellos durante los regímenes nazi y fascista, aprovechando su fragilidad identificatoria para crear masas, destruyeron ese axioma esperanzador.

Por este motivo, al hablar de adolescencia, hay que hacerlo desde la pluralidad de fenómenos sociales, políticos y económicos a los cuales queda asociada en cada época, además de los procesos subjetivos que caracterizan este momento de la vida.

El adolescente forma parte de una sociedad, no es un ser aislado, sino que más bien se trata de un sujeto que se constituye a partir de su relación con el Otro social.

Propondremos hacer un análisis contextualizado de las transformaciones que se produce en este período a partir del entrecruzamiento de ciertas condiciones que regulan dicho cambio, pero con las mediaciones e interpretaciones que el propio sujeto introduce y con las herramientas que la cultura le provee. Hay que tener en cuenta que todo cambio, implica para el sujeto un trabajo psíquico que debe realizar.

Hacemos referencia al adolescente como un sujeto que toma una posición con respecto a las condiciones que determinan su desarrollo, y para eso se vale de su propia estructuración subjetiva, de las condiciones subjetivas de las que dispone en ese momento, pero también de las herramientas que la cultura le ofrece para realizar el trabajo psíquico propio de esta etapa. Por ejemplo, frente a una situación de cambio traumático, frente al cual un sujeto se queda con pocos recursos psíquicos para comprender, deberá elaborar una respuesta subjetiva, y para eso es necesario que pueda reorganizar alguna forma de representación de esa nueva situación.

Además de los recursos con los que cuenta cada sujeto, están los recursos culturales: podemos ir desde los saberes sociales, distintas formas de arte como la música y el cine, la política, formas de grupalidad, hasta las drogas y los objetos variados de consumo, etc. El adolescente podrá servirse de cualquiera de estos recursos para transitar este período de la vida.

Esquemáticamente, lo que sucede en el pasaje de la niñez a la adolescencia es que la sexualidad emerge, irrumpe provocando una conmoción subjetiva y comienza la necesidad de una reestructuración que implica un importante trabajo psíquico.

Para analizar en detalle este proceso, nos valemos de un texto de Freud (1905), en el cual el autor hace referencia al problema de la gran conmoción y transformación que implica la adolescencia. El texto al que hago referencia es “Metamorfosis de la pubertad”, que forma parte de “Tres ensayos para una teoría sexual” donde Freud va conceptualizando la conformación y el desarrollo de la sexualidad del niño desde su nacimiento hasta la adolescencia.

Un punto de partida: la metamorfosis de la pubertad

Freud considera que “con el advenimiento de la pubertad se introducen los cambios que llevan la vida sexual infantil a su conformación normal definitiva” (1905, p: 189).

El autor va a plantear que en la pubertad, como momento que marca la entrada a la adolescencia, los cambios que se producen a nivel de la maduración biológica, a su vez implican un resurgir de lo pulsional. Sus argumentos son los siguientes: lo pulsional había quedado reprimido, apaciguado por los diques psíquicos que se construyeron durante el periodo de latencia (asco, vergüenza y moral); luego de la salida del Complejo de Edipo, el niño entró en una etapa de latencia, es decir que la sexualidad estaba, pero latente, transformada en la corriente tierna, configurando una etapa en la cual prevalece toda la problemática de la fraternidad.

A su vez, Freud indica que el asco, la vergüenza y la moral hacen que prácticamente nada de lo sexual aparezca directamente en la conducta que se observa en niños que tienen entre cinco y doce años aproximadamente. Con la pubertad se produce un nuevo despertar de la sexualidad, al que Freud llama la segunda oleada de la sexualidad.

A partir de esto nos preguntamos:

¿A qué denomina Freud la conformación sexual normal definitiva?

¿Cuáles son los cambios que se producen?

En primer lugar Freud pone de manifiesto la importancia de los cambios a nivel del cuerpo, el desarrollo de los genitales y los caracteres secundarios de la sexualidad.

Por otro lado, se propone dar cuenta de las transformaciones del sujeto y su posición en la sexualidad, para lo cual acude a la teoría de la libido y al problema de la pulsión.

Con la pubertad, las pulsiones quedarán ordenadas bajo una zona erógena predominante, la genital. Esto sucede en un momento en el cual, por la maduración biológica que acontece, el joven puede hacer uso de su aparato genital para la reproducción sexual, cosa que de pequeño no era posible. Justamente una de las condiciones de la salida del Edipo, es el reconocimiento por parte del niño de la imposibilidad de hacer realidad sus deseos incestuosos.

Con el resurgimiento de la pulsión sexual en la pubertad, la libido se organiza en función de la genitalidad, y el sujeto ahora cuenta con un cuerpo potente para realizar sus deseos sexuales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que si una de las cuestiones que se transforma es la organización de los circuitos de satisfacción pulsional (primacía de la genitalidad), esto no se da sin una nueva elección de objeto, esta vez conducido hacia un objeto fundamentalmente diferente a la elección de objeto incestuoso de la primera infancia. En este sentido Freud (1905) aclara que “ya en la niñez se consume una elección de objeto como la que hemos supuesto característica de la fase de desarrollo de la pubertad” (p. 181). La diferencia que existe entre este primer momento y el de la pubertad, es que la unificación de las pulsiones parciales y su sometimiento al primado de los genitales no se han establecidos en la infancia, o lo están en forma incompleta.

Sintetizando, en la infancia el sujeto contaba con un deseo sexual incestuoso, su objeto era la madre o el padre, según el caso, pero aún no contaba con un desarrollo biológico que le permitiera realizar tal deseo, y además su organización libidinal era fundamentalmente autoerótica, aún no estaba concentrada la búsqueda de satisfacción en la primacía de la zona genital, ni al servicio de la reproducción como ocurre en la pubertad.

Por esto es que Freud plantea: “El hallazgo de objeto es propiamente un reencuentro” (1905, p: 203); la elección de objeto se realiza en dos tiempos. La primera se inicia entre los dos y los cinco años, que el período de latencia detiene, dicha elección se caracteriza por la naturaleza infantil de sus metas sexuales, las que no están al servicio de la reproducción. La segunda sobreviene con la pubertad, y se hace renunciando a los objetos infantiles y empezando de nuevo como corriente sensual.

Lo fundamental para entender cómo el adolescente pasa de la elección de objeto primario al exogámico, es que la renuncia a los objetos primarios es consecuencia de la barrera del incesto. Si bien lo más inmediato para el adolescente sería escoger a las figuras primarias por ser a quienes ama desde su infancia, ha erigido, junto a las inhibiciones de asco, vergüenza y moral, la barrera del incesto, que implanta en el púber los preceptos morales que excluyen

de sus posibilidades de elección a sus parientes consanguíneos. Esta barrera es sobre todo “una exigencia cultural de la sociedad” (1905, p: 205).

Por lo tanto, y de manera general, podemos decir que la adolescencia es considerada como la respuesta del sujeto a estas transformaciones biológicas y a esta nueva oleada de la sexualidad.

Esta respuesta subjetiva consiste en que, a partir de la desestimación de las fantasías incestuosas, se logra uno de los mayores logros psíquicos, pero también de los más dolorosos de la adolescencia, “el desasimiento de la autoridad de los progenitores” (1905, p: 207). Este también es un logro cultural, ya que la sociedad crece y se enriquece con los nuevos miembros que se van incorporando a ella.

Autores que han retomado los desarrollos freudianos han planteado las importantes tareas que debe realizar el adolescente. Haremos referencia a cuatro autores para describir estas tareas, estos procesos esenciales que definen la etapa adolescente:

Mauricio Knobel (1975), considera que la adolescencia, más que una etapa estabilizada, es proceso, desarrollo, y que el adolescente atraviesa por desequilibrios e inestabilidades a las que llama *entidad semipatológica*, o “*síndrome normal de la adolescencia*”, haciendo referencia a una serie de manifestaciones que para una determinada cultura, si se dan en sujetos de otras edades serían patológicas (ensimismamiento, apatía, incoordinación, urgencia, etc.) Para este autor, el desarrollo de este síndrome normal, se deberá fundamentalmente a los procesos de identificación y a la elaboración de duelos que el adolescente debe realizar. (pág. 44)

En el libro “Adolescencia normal”, Aberastury y Knobel (1975), describen tres procesos de duelo como las principales tareas del adolescente: por el cuerpo infantil, por los padres de la infancia y por los roles y la identidad infantiles.

Lo que podríamos destacar de estos desarrollos, es que ese trabajo psíquico del adolescente, esa respuesta que tiene que elaborar frente a los cambios biológicos y libidinales que son “tormentosos”, tiene que ver con una elaboración al modo de duelos. Es importante tener en cuenta qué implica un duelo, de acuerdo a lo explicado por Freud en su texto “Duelo y melancolía”, donde plantea claramente, cómo es que de a poco el sujeto, frente a una pérdida, tiene que ir retirando la libido que tenía depositada en ese objeto o persona para volver a tenerla disponible para depositarla en otras personas y objetos, pero lo esencial es comprender que en ese proceso, que es largo y doloroso, el mismo sujeto se transforma.

En cuanto a los tipos de duelos por los que transita el adolescente, según Aberastury, podemos plantearlos del siguiente modo: si pensamos duelo del cuerpo infantil, es en relación a la renuncia a la imagen corporal infantil que debe hacer el adolescente, para asumir y libidinizar, erogeneizar su nuevo cuerpo, la nueva forma de su cuerpo que además es un cuerpo que entra en nuevas relaciones con el otro. Con respecto a los padres de la infancia, idealizados, omnipotentes, deberá verlos más reales, con sus fallas, y llegar a relacionarse con otros sin la idealización y obediencia propias de la infancia. Más precisamente, el duelo es por la autoridad que tenían los padres, para que la autoridad se socialice. Para el joven ya no se tratará de cumplir con la autoridad porque proviene de lo que dice el padre, sino porque lo dicen las leyes, porque se forma parte de una institución, porque la ley está en el conjunto social, etc. Finalmente, la autora se refiere al duelo por la identidad infantil, que tendrá que ver con toda la problemática de lo sexual, se refiere al abandono por parte del adolescente de los modos infantiles de ser, para consolidar una posición subjetiva que le permita conformar vínculos sociales exogámicos, con características inéditas en cuanto a responsabilidades y creatividad, que le darán la posibilidad de elaborar proyectos personales, familiares, laborales, vocacionales, etc.

El atravesamiento de estos duelos, es lo sustancial de la crisis que caracteriza a la adolescencia para la autora citada.

Otro autor importante de mencionar en el recorrido histórico por las teorizaciones sobre la adolescencia, es Erickson.

Las referencias conceptuales que destacamos de este autor son: la adolescencia como moratoria psicosocial, y el conflicto que caracteriza esta etapa del desarrollo.

La primera, la moratoria psicosocial hace referencia a que en nuestra cultura, el individuo que ha madurado sexualmente, se ve más o menos retrasado en cuanto a su capacidad psicosexual para la intimidad y a la disposición psicosocial para la paternidad. A esta demora la llama moratoria psicosocial. Una moratoria es un período de demora que se le concede a alguien que no está listo para cumplir una obligación, es decir se le otorga al adolescente una demora para asumir responsabilidades y compromisos adultos, pero no se trata solo de una demora, sino de un tiempo de intenso trabajo psíquico para la formación de su identidad. Trabajo sobre la identidad que está anclado en los procesos de duelo mencionados por Aberastury y Knobel (1975).

El segundo concepto al que nos referimos es del conflicto propio de la adolescencia: identidad versus confusión de rol. Para Erickson (1971) es fundamental la importancia de los

contextos socioculturales en la formación de la identidad. Para este autor, existe una influencia constante y mutua entre las ideologías y las cosmovisiones del contexto sociocultural, y los jóvenes que forman parte de esa cultura. Destaca que la tarea primordial de la adolescencia consiste en establecer una identidad dominante del Yo, para lo cual toma mucha importancia la organización social en que debe arraigarse el Yo para desarrollarse favorablemente. Según este autor, la crisis de identidad es el principal aspecto psicosocial de la adolescencia.

Desde este punto de vista, la adolescencia misma es un fenómeno, una manifestación de la crisis por la que atraviesa el sujeto durante esta etapa. Crisis que si la tomamos desde el punto de vista de la sexualidad, atañe a la necesidad de reposicionarse subjetivamente respecto a la nueva emergencia de lo pulsional, y desde lo psicosocial, a la necesidad de reestructurarse en su identidad para asumir los nuevos roles a los que lo enfrenta la sociedad y el mundo cultural al que pertenece. Estos dos procesos están mutuamente implicados, y concierne a la problemática de la subjetividad del adolescente.

La reestructuración de la subjetividad adolescente

A partir de lo desarrollado hasta aquí, podemos ver que la adolescencia es un momento de interrogación e incertidumbre respecto a los referentes identificatorios que le daban sostén a la subjetividad infantil, y a la que los autores clásicos hacen referencia como identidad infantil, aludiendo especialmente a la función yoica y al sentimiento de sí.

Pero, ¿qué es la identidad? ¿Es esta la principal problemática del adolescente, como lo planteaban los autores clásicos citados anteriormente?

De acuerdo a la definición que da de identidad M.C. Rother de Hornstein (2003), “La identidad es imagen y sentimiento. Por un lado es una operación intelectual que describe existencia, pertenencia, actitud corporal; por otro, es un sentimiento, un estado del ser, una experiencia interior que corresponde a un reconocimiento de sí que se modifica con el devenir”. Desde este punto de vista, la identidad es un concepto fuertemente enlazado al narcisismo y a las identificaciones, al propio cuerpo y a todo aquello que la historia aportó al estado actual de una persona. La identidad también incluye la idea de continuidad temporal y por lo tanto requiere de ciertos anclajes inalienables que permitan el reconocimiento a través de los cambios, reconocimiento de sí mismo y de los demás.

Esta definición de identidad nos conduce a preguntarnos sobre la relación entre identificaciones e identidad, la cual no es lineal. En todo caso, podemos pensar que la construcción de la identidad se apoya en las identificaciones pero al mismo tiempo se

desprende de éstas. La identificación primaria es un punto de anclaje que inscribe al sujeto en la cadena generacional. Esa primera identificación es la que le da un lugar al niño en la trama edípica y le otorga una matriz para su narcisismo.

En la adolescencia, a partir de la irrupción de lo real pulsional y de los cambios que se producen en el cuerpo, quedarán puestos a prueba los anudamientos identificatorios existentes, lo cual conducirá a una reestructuración subjetiva que se realizará según las identificaciones primarias y secundarias del narcisismo. Por otro lado, este trabajo, exige referentes sociales que sirvan de nuevos modelos identificatorios. El adolescente extrae del medio social y cultural de su época las nuevas figuras de identificación con las cuales irá moldeando su nueva subjetividad.

Por lo tanto, este segundo momento de la constitución subjetiva implica una exigencia de funcionamiento en el campo social. No hay sujeto humano sin una inserción en alguna forma del lazo social. En el caso de la adolescencia, es fundamental tener en cuenta esta mutua implicación sujeto y sociedad.

En la adolescencia se conmueve la organización narcisística, obligando a reacomodarse en esa dimensión. Desde lo intersubjetivo el trabajo esencial es de re-conocimiento, aceptación y apuntalamiento en el territorio exogámico, el que se abre con todo su potencial exploratorio. Aquí vamos a ubicar toda la temática de la relación del adolescente con los grupos de pares y con la pareja, teniendo en cuenta de qué manera este proceso se realiza en la actualidad, en las condiciones de nuestra sociedad.

Si consideramos que lo fundamental en la adolescencia, es que el afuera, lo extra-familiar devenga más importante que el campo familiar, es necesario interrogarnos por lo que sucede en la actualidad tanto con la familia como con lo social en sentido amplio.

La pregunta es ¿cuáles son las condiciones para que el adolescente realice ese tránsito de lo endogámico a lo exogámico, para que configure y despliegue su lazo social, sus proyectos vitales?

En este sentido, retomamos la propuesta de Hartmann (2000), quien plantea que la adolescencia es una construcción social y cultural, para lo cual hay que considerar las características propias de cada cultura, de cada época para comprender los distintos modos de manifestarse la fenomenología adolescente.

Sabemos que la sociedad hoy en día no es la misma de hace un siglo atrás, ni siquiera de hace unas pocas décadas. Para comprender la problemática de la adolescencia en nuestra

época, basta darse cuenta que los adolescentes de hoy no son los mismos que los de años atrás.

En las últimas décadas, cambios sociales y culturales han provocado fuertes transformaciones en las subjetividades. La cultura produce configuraciones subjetivas por lo general congruentes con sus propuestas identificadorias, sus ideales, sus prohibiciones, y los adolescentes de algún modo van a ir personificando ese modo de ser propuesto culturalmente, y que se transmite por los discursos de su época. En los discursos sociales encontramos una eficacia en cuanto a la producción de subjetividades que podemos entender desde los procesos identificadorios y de formación de las identidades.

A su vez, la globalización ha hecho que los adolescentes de distintos lugares y contextos sociales tiendan a una homogeneidad respecto a vestimenta, música, modas, hábitos de consumo, etc. Estas son formas culturales que ellos encuentran y de las que se valen para realizar su proceso de reestructuración subjetiva, lo cual implica encontrar y construir modos de hacer sus lazos sociales. Es aquí donde se enlaza la problemática identicatoria singular con los ideales sociales.

Otra de las características fundamentales de nuestra época, es la concerniente a lo que podríamos llamar como una cierta disolución de las diferencias generacionales. En relación a esto, Dolto (1992) planteó que la adolescencia estaba dejando de ser una fase para ser un estado permanente.

Encontramos en la actualidad un ideal de juventud que invade todos los espacios sociales y todas las generaciones, lo cual tiene un fuerte impacto en la construcción de las subjetividades de los adolescentes, al estar cuestionada la cadena y transmisión generacional. Se produce entonces, cierta pérdida de referencias simbólicas que el sujeto antes hallaba en sus progenitores, de los que dolorosamente debía desprenderse. A este fenómeno se lo denomina adolentización del adulto, quien siente que debe parecerse a los jóvenes, ideales promovidos fundamentalmente por los medios de comunicación masiva. Este fenómeno genera conflicto generacional, el adolescente busca saber quién es a partir de su confrontación con quien no es -un adulto-, pero si el mundo adulto vive una adolentización, ¿de quién puede diferenciarse el adolescente?

Otra característica importante de esta época es la pérdida de los lugares de autoridad tanto en la familia como en las instituciones. Esta condición genera que los adolescentes tengan un apego desmedido a las formaciones grupales, las pandillas, las tribus urbanas, buscando lugares de referencia o pertenencia que suplan aquellas que les brindaban las

relaciones intergeneracionales sostenidas en vínculos de autoridad para la constitución de los modelos identificatorios.

Susana Sternbach (2008) plantea acertadamente, que no se trata de pensar si es más fácil o más difícil ser adolescente hoy que en otras épocas. El adolescente actual tiene abiertas posibilidades que a sus antecesores generacionales les estaban vedadas: una menor cerrazón endogámica, mayor cuestionamiento de modelos anteriores, mayor libertad en múltiples aspectos. A la vez, las propuestas culturales contemporáneas generan formas de malestar novedosas y problemáticas inéditas, como las formas de violencia social, las patologías de la compulsión, etc.

De este modo, la perspectiva que proponemos no es considerar idealizadamente que lo de antes fue mejor, ni tampoco lo contrario, sino de interpretar las condiciones sociales y culturales y los modos de respuestas subjetivas que tienen los adolescentes de hoy para encontrar su lugar en el mundo, porque de eso se trata para todo adolescente.

Si bien los discursos sociales pueden tener un carácter sumamente alienante, requieren del consentimiento del sujeto para encarnarse, para pasar a formar parte de las nuevas subjetividades. Como sucede en cualquier época, la adolescencia es también una etapa de rebeldía y oposición a lo instituido socialmente, con un alto grado de creatividad, que según los entramados culturales en los cuales se desarrolle podrá encontrar mejores o peores recursos para constituirse como sujeto activo, con capacidad para decidir frente a los ideales imperantes y a los mandatos sociales.

Esta perspectiva es fundamental para comprender que no se pueda hablar de la adolescencia de manera atemporal ni universal, porque la misma está entramada en una época determinada, con sus características sociales, culturales, políticas, económicas propias. Como ya hemos planteado, la adolescencia es “una construcción social y cultural” (Hartmann, 2000. p: 17), lo que implica que hay una gran cantidad de variantes en cuanto a la modalidad y a la forma que dicha etapa adquiere, según la época y el lugar en el cuál viven los adolescentes.

Teniendo en cuenta que la adolescencia se caracteriza por una crisis identificatoria, y siendo un momento en el cual el sujeto se prepara para la salida exogámica, requiere de nuevas figuras identificatorias que le permitan tomar distancia de los lazos familiares para poder entrar en nuevas modalidades de vínculos sociales. Recordemos lo planteado por Freud (1905) respecto a los dos tiempos de la elección de objeto, y la emergencia de un nuevo dique psíquico contra el incesto que se produce en la pubertad. Esta orientación nos permitiría

comprender las manifestaciones de la adolescencia en la actualidad, para lo cual es imprescindible conocer y considerar el tipo de figuras de identificación que ofrece el Otro social al sujeto, como así también los recursos culturales que se ofrecen socialmente, de los que pueda servirse para transitar esta etapa que como hemos planteado implica tan importante conmovión subjetiva.

Notas

(1) Especialista en Educación Superior, Licenciada en Psicología, Psicoanalista. Profesora Adjunta Efectiva del Eje de la Práctica VI: Estudio de casos, del Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL). Directora del Proyecto de Investigación de CyT, PROIPRO 4-22-12 Código 22/H256, "Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños en la época actual"

Bibliografía:

- Aberastury, A. y Knobel, M (1989). "Normalidad y patología en la adolescencia", en *Adolescencia normal*. pág. 34-45. Buenos Aires: Paidós
- Barrionuevo, J. (2011). "El sujeto en tiempos del capitalismo tardío", en *Adolescencia y Juventud. Consideraciones desde el Psicoanálisis*. Buenos Aires: Eudeba
- Dolto, F. (1992). "¿Qué es la adolescencia?" en *Palabras para adolescentes. O el complejo de la langosta*. Buenos Aires: Atlántida
- Erickson, E. (1971). "Adolescencia", pág. 105-115, en *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós
- Erickson, E. (1971). "Genética: identificaciones e identidad", Pág. 126-134, en *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós
- Fleischer, D. (2003). "Infancia y adolescencia", en *Clínica de las transformaciones familiares*. Pág. 139-152. Buenos Aires: Grama
- Freud, S. (1915). "Duelo y Melancolía", en O.C. vol.14, cap.1. Buenos Aires: Amorrortu
- Freud, S. (1905). "La metamorfosis de la pubertad" en *Tres ensayos para una teoría sexual*. O. C. T VII. 1986. Buenos Aires: Amorrortu
- Hartmann, A. y otros (2000). "Metamorfosis" en *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis*, pág. 39-47. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Hartmann, A. y otros (2000). "Vicisitudes de la elección de objeto en la adolescencia" (sobre la formación del carácter) en *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis*, pág. 55-57. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Miller Jacques-Alain (1999). "Estructura y desarrollo", en: *Estructura, desarrollo e historia*. Pág. 25 a 58. Bogotá: Gelbo Editor
- Obiols, G.A. Y Desegni, S. (1992). "Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria". Buenos Aires: Kapelusz

-
- Palazzini, L. (2008). "Movilidad, encierros, errancias: avatares del devenir adolescente", en *Adolescencias: Trayectorias Turbulentas*, Rother Hornstein comp. Buenos Aires: Paidós
 - Piccini Vega, M.; Barrionuevo, J. y Vega, V. (2007). Cap. 1: "Conceptos metapsicológicos generales" y Cap. 2: "Despertar de la adolescencia", Cap. 6: "El hallazgo de objeto en la adolescencia", Cap. 9: "Juventud en tiempos del capitalismo tardío", en *Escritos psicoanalíticos sobre Adolescencia*. Buenos Aires: Eudeba
 - Sternbach, S. (2008). "Adolescencias, tiempo y cuerpo en la cultura actual", en *Adolescencias: Trayectorias Turbulentas*, Rother Hornstein comp. Buenos Aires: Paidós

**La confianza: Requisito para la filiación a la Universidad.
Pensar la Universidad como lugar para los recién llegados.**

**Trust: essential requirement for filiations and belonging to University.
Thinking university as a place for beginners.**

Prof. y Lic. Valeria Pasqualini (vpasqualini@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

En el presente trabajo se plantean una serie de reflexiones acerca de la complejidad que implica el ingreso a la universidad para los sujetos que pretenden constituirse en estudiantes universitarios; principalmente para aquellos que poseen trayectorias educativas en desventaja respecto a las reglas de juego que exige la Academia.

Estas reflexiones procuran interpelar el papel de la institución universitaria, y la responsabilidad que le cabe en el diseño e implementación de políticas de reconocimiento que suponen acoger a los recién llegados a este nuevo campo representado por la universidad. Dichas políticas, y los actores que las encarnan, deben basarse en la confianza en las posibilidades de todos aquellos que pretenden ingresar a la universidad. Sin la confianza y hospitalidad, entre otros factores, no puede ser posible la construcción de lazos que hagan de la universidad un “lugar” para estos sujetos. Lugar en el que se pone a disposición la herencia cultural que está en juego en la Universidad.

Si dichas políticas no colocan en lugar central la confianza y hospitalidad para con los ingresantes, el riesgo es que muchos de ellos no logren apropiarse de la mencionada herencia cultural y devengan en “desheredados culturales”.

Palabras claves: ingreso universitario – trayectorias educativas desiguales – confianza – políticas de reconocimiento – filiación a la universidad



Summary

In this paper we describe some reflections about the complexity involved in college admission for beginners who aim to be college students; primarily for those who have educational trajectories in disadvantage to the rules required by the Academy.

These reflections want to interpellate University's role, and its responsibility on the creation and implementation of policies which involves recognition and welcoming newcomers to this new field. These policies, and the actors who embody them, should be based on trust, in the possibility of these people who want to get in the university. Without trust and hospitality, among other factors, it might be impossible to construct relationships that make university a "place" for these subjects. A place that offers cultural heritage which involves the University daily.

If these policies do not place confidence and hospitality in the center of the scene for the beginners, the risk is that many of them will fail to appropriate the cultural heritage and become "cultural outcasts".

Key words: college admission - difficulties along their entire academic life - trust - policies involving recognition - affiliation to University

A modo de pensamientos iniciales...

Hace algunos meses leyendo diversas publicaciones y trabajos acerca de la Educación Superior en Latinoamérica y la composición de su matrícula actual, me topé con el cuadro estadístico que presento a continuación elaborado desde la CEPAL en 2007.

Nivel de escolaridad de los padres	% de graduación de los hijos
Primaria Incompleta	3,1
Nivel Medio completo	5,4
Educación Superior completa	71,6

Así presentado son números. Sólo números. Pero esos números quedaron resonando en mí como un sonido molesto (principalmente aquellos correspondientes a las dos primeras filas). ¿Por qué me resultaba molesto? Tal vez porque con el correr de los días esos números comenzaron a transformarse en nombres, en rostros, en historias y trayectorias particulares. Se me representaban los rostros y las expresiones que fui conociendo a lo largo de mi trayectoria como docente en el primer año universitario de ingreso a carreras de formación docente en una Universidad Pública argentina, como la Universidad Nacional de San Luis.

Trayectorias personales y educativas que algunos sujetos me permitieron apenas conocer luego de “buscarlos” y encontrarlos con la mirada, pues hacían lo imposible por invisibilizarse en el fondo de las aulas universitarias. Trayectorias que esconden historias de sujetos que ingresan a una Universidad pública y a las pocas semanas “abandonan” (¿o son abandonados?) dejando de transitar los espacios de la Academia, en general, para no volver...

Empecé a comprender por qué me resultaban molestos esos números y lo que ellos representan. Básicamente porque reflejan una realidad injusta y desigual. Circuitos educativos profundamente desiguales. Una realidad cargada de desilusiones y fracasos. Una realidad que no resulta nueva ni desconocida, pero que no deja de ser dolorosa. Porque, a pesar del aumento significativo de las matrículas a la universidad en los últimos años y que ello suponga que hayan ingresado a este nivel educativo sectores de la población que hasta hace pocas décadas era impensable que lo hicieran, esto no logra traducirse de igual manera en las tasas de permanencia y egreso de esos sujetos.

No pretendo aquí plantear un estudio acerca de cuáles son las razones por las que estos “nuevos sujetos” que comienzan a transitar las aulas universitarias, al poco tiempo dejan de hacerlo, no pudiendo permanecer en ellas. Tampoco pretendo adjudicar las causas de dicha “deserción” únicamente a la variable que muestra la estadística citada (nivel de escolaridad de los padres); ya que entiendo que las causas a esta problemática deben ser desentramadas teniendo en cuenta diferentes aspectos y factores. Pero sí intento compartir aquí una serie de reflexiones y preguntas que se me reactualizaron a partir del contacto con dicha estadística.

Entonces, me propongo aquí pensar en aquellos que ingresan a la universidad y no logran graduarse, que según esta estadística son la mayoría en el caso de aquellos sujetos cuyos padres han alcanzado el nivel primario y secundario de escolaridad.

¿Quiénes son los ingresantes?

¿Quiénes son estos sujetos que ingresan a la vida universitaria y menos del 10% de logra egresar? ¿Qué ocurre con el 90% restante?

De alguna manera, todo sujeto ingresante es un extranjero ante el nuevo mundo que les supone la Universidad. Ahora bien ¿son estos los extranjeros esperados por la institución universitaria? O traducido de otra manera: ¿cuál es la distancia entre este alumno real y el alumno esperado por la universidad? La Academia ¿reconoce a este ingresante como un otro? ¿Hay políticas de reconocimiento en tanto requisito del conocimiento? ¿Qué hace este “viejo mundo” representado por la Universidad ante la extranjería del nuevo? ¿Hay políticas de hospitalidad hacia el nuevo? ¿Confía en este sujeto extranjero? ¿Y qué ocurre con los sujetos, si desde estas instituciones educativas no se tramita la hospitalidad hacia ellos?

Como puede observarse son varios los interrogantes sobre los que intentaré pensar y construir algunas respuestas. Pero básicamente versan sobre dos ejes centrales: el sujeto que ingresa a la Universidad, en tanto extranjero ante este nuevo mundo representado por dicha institución; y las maneras en que la Academia tramita la extranjería de los nuevos (1).

¿Qué implica el ingreso a la universidad?

El ingreso a la universidad constituye para los sujetos que arriban a ella, la entrada a un mundo hasta ahora desconocido. El mismo posee reglas de juego propias que resultan ajenas para quienes deciden ingresar a jugar el juego que plantea la Academia; en ella circulan saberes, lenguas, capitales que son deseados por quienes arriban y son el motivo por el que se decide entrar en el juego.

Paula Carlino (2004) plantea que casi todos los alumnos ingresantes entran en crisis al tener que enfrentar y aprender una nueva cultura y esto es un desafío para cualquiera, pues se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena, por lo cual deben afrontar una “brecha cultural” para ingresar a este nuevo mundo. Este proceso de inserción les implica que tengan que aprender a manejar distintos tipos de saberes que la mayoría de los sujetos ingresantes desconocen y que regulan las posiciones de los alumnos en este campo. Estos saberes serán las cartas que les permitirán jugar el juego e ir ganando posiciones en este transitar.

En este punto es donde se puede identificar al alumno ingresante con la figura del extranjero. La palabra extranjero proviene del francés antiguo *estrangier*, formada de *estranger*

(extraño) más el sufijo francés *ier* que indica ocupación o profesión. El francés tomó *estrangere* del latín *extraneus* a base de la raíz extra (fuera de).

Teniendo en cuenta la etimología de la palabra, podría decirse entonces que el extranjero es aquel sujeto extraño, que viene de afuera, por lo tanto tiene otras reglas y no conoce las normas, saberes, lenguas del lugar al que llega. Deberá aprenderlas para poder permanecer y transitar “exitosamente” por este nuevo lugar.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿Qué ocurre cuando esos nuevos saberes, lenguas, normas resultan tan desconocidas para el extranjero que se vuelven inentendibles? O sea, cuando los alumnos ingresantes no han logrado adquirir a lo largo de sus trayectorias formativas las herramientas que les posibiliten aprehenderlas.

¿Cómo quedan posicionados los sujetos que intentan configurarse como estudiantes en esta institución, y presentan desigualdades a la hora de iniciarse en el juego de lo académico por no haber adquirido, a lo largo de sus trayectorias, estos saberes o las herramientas para apropiarse de ellos?

Para explicar esta situación tomaré lo planteado por Robert Castell (1997) en *Metamorfosis de la cuestión social*, en la cual plantea tres zonas de cohesión social: zona de integración, zona de vulnerabilidad y zona de exclusión (2). Desde esta perspectiva, puede decirse que quienes transitan la **zona de integración** en la academia, se caracterizan por manejar oportunamente los saberes, normas, lenguas que controla la institución mediante la cultura de la evaluación, a través de la cual va estableciendo jerarquías de excelencia que clasifican a los alumnos como exitosos o no. Los sujetos que transitan esta zona pueden comprender las normas que demanda la institución y actuar en función de ellas, ya que han tenido acceso a circuitos educativos promotores de saberes valorados socialmente, o los han podido construir a lo largo de la trayectoria recorrida en la universidad.

En cambio los sujetos que transitan la **zona de vulnerabilidad** se caracterizan por tener trayectorias formativas precarias para lo requerido por la academia, por haber tenido un abanico de experiencias culturales que no los habilitó para el manejo oportuno de los saberes requeridos por la institución y para la comprensión rápida de las normas que ella demanda. Estos sujetos se encuentran en desventaja en su tránsito por la universidad porque sus respuestas no son las adecuadas a lo establecido por la academia y esto los vuelve vulnerables con el altísimo riesgo de quedar fuera de juego si no aumentan o transforman su capital cultural, adquiriendo nuevas competencias o mejorando las que ya poseen. Estos sujetos se

van configurando desde el silenciamiento y la invisibilidad en la medida en que el silencio opera como estrategia, en cuanto el “no decir” ni “mostrar lo no sabido” permite al sujeto preservarse de la mirada juzgadora del otro y de la posibilidad de la exclusión. Este posicionamiento se torna riesgoso pues su modo de jugar es una quietud que implica quedar atrapado sin poder generar estrategias que le permitan adquirir saberes valorados en la academia; dicha situación podría significar la posibilidad de “caer” de este nuevo mundo si no hubiera un otro que promueva estrategias para instrumentarlo en la adquisición de los saberes que no posee aún.

Le cabe a las instituciones educativas y, en este caso particular a la universidad, la responsabilidad de promover dichas estrategias, es decir de habilitar a estos extranjeros en la posibilidad de comenzar a transitar este nuevo mundo promoviendo el movimiento desde la zona de vulnerabilidad hacia una zona de mayor integración.

Le cabe hacerse cargo si lo que pretende esta institución educativa es darle entidad y reconocer a este extranjero (alumno real) con su particular situacionalidad histórica, sabiendo de sus limitaciones y confiando en sus posibilidades; e intentar acortar la brecha entre aquel *ideal de alumno* y el *alumno real*.

Difícilmente un sujeto que se encuentra en la zona de vulnerabilidad pueda hacer de este nuevo lugar (la universidad) “su lugar”. Entendiendo que un lugar se constituye *básicamente cuando ese espacio no es un espacio de anonimato, esto es, que el sujeto que circula por allí sea algo para alguien, lo cual requiere de algún nivel de registro del otro; es a la vez un espacio con el que me identifico, respecto al que experimento algún sentimiento de pertenencia y de apropiación. Un lugar, para decirlo de una vez, es donde se hace lazo social.* (Corbo Zabatel, 2007: 307)

¿Cuál es el papel de las Universidades para hacer de este espacio “un lugar”?

Ahora bien cabe preguntarse por el papel de las instituciones educativas universitarias frente a las extranjerías de los sujetos que arriban a ellas. Considero que es la institución la que debe recibir a estos “recién llegados” para propiciar un encuentro entre estos “dos mundos”.

Es aquí donde me permito reformular para adaptar al ámbito universitario algunas preguntas que María Beatriz Greco (2007) se formula en torno a la relación hoy entre las escuelas y las adolescencias. ¿A quién mira hoy la institución universitaria cuando mira a un alumno que ingresa? ¿Quiénes son hoy estos alumnos? ¿Es posible que los adultos que hacemos la cotidianeidad de la Academia y los nuevos habiten un mismo espacio y, sin

embargo no se produzca el encuentro? ¿Es posible que las añoradas imágenes de alumnos oculten a quienes realmente están allí? Esta autora plantea que actualmente la identidad de alguien que acude a la escuela – en nuestro caso a la Universidad – es siempre plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente inconciliables. *Y sin embargo su presencia nos obliga a mirar incluso cuando no queramos, nos convoca al trabajo de otra manera, nos demanda un exceso de trabajo para el cual no estábamos dispuestos, porque supone multiplicar miradas, aprender nuevas lecturas, hacer el esfuerzo de reconocer palabras que no sabemos, girar el ojo que mira hacia sí mismo (allí donde a menudo es muy difícil ver/se), reconvertir la mirada hacia uno mismo en el trabajo de educar. (Greco, 2007:287-288).*

La Universidad como institución debe mirarse a sí misma, interrogarse y reflexionar acerca de sus políticas de reconocimiento- como requisito para conocer- ante aquellos sujetos que ingresan pretendiendo ser parte de ella.

Ese mirar/se, interrogarse y reflexionar refiere al trabajo político y psíquico que supone educar. Este carácter político *implica la participación de más de un sujeto en el trayecto que hace de un manajo pulsional un sujeto de la palabra; y anuncia el devenir del pequeño del hombre a sujeto social mediante el enlace de las simultáneas y sucesivas filiaciones simbólicas que dibujan la figura del otro como semejante. (Frigerio, 2004:18)*

Tal como plantea Frigerio, el trabajo político que conlleva la educación implica volver disponible la herencia cultural designando al colectivo como heredero para que no haya desheredados, y llevar a cabo esta puesta a disposición de modo tal que no conlleve deuda, por eso esta oferta debe ser sostenida con presencia por las instituciones.

Entiendo que la Universidad como institución educativa no puede ni debe renunciar, por acción u omisión, a esa función. Pues el gravísimo riesgo que eso conlleva es desheredar a parte del colectivo social que encuentra en estas instituciones la única posibilidad de adquisición de esa herencia cultural.

Por ello, el trabajo de educar es político a la vez que psíquico, pues supone apuntalar y ofrecer un tratamiento institucional al enigma subjetivo, no ajeno al lazo social. Este trabajo psíquico que supone educar señala el camino no tanto consumado por alguien, sino “lo que en alguien se lleva a cabo”.

Este trabajo que se lleva a cabo en alguien supone la gestación de lazos de confianza. Lo que intento plantear con esto es que, para que todo el colectivo – en este caso constituido

por aquellos que ingresan a la universidad – pueda adquirir la mencionada herencia, es necesario que las instituciones universitarias confíen en ellos y sus posibilidades.

En tanto en estas instituciones se establecen relaciones pedagógicas, entre otras, la confianza es constitutiva de esta relación, como lo plantea Laurence Cornú. Dicha relación de confianza es de a dos, es decir del alumno para con el educador y viceversa.

Cornú apunta que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Para el particular caso que aquí se plantea, supondría la confianza en que el recién llegado a la universidad logrará adquirir las herramientas necesarias para permanecer y graduarse.

Sigue planteando la misma autora acerca de la confianza, *es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro. Es una especie de apuesta (...)* (Cornú, 1999:19). Estas acciones son las que debiera realizar la universidad en esa apuesta hacia el futuro de los sujetos ingresantes para tramitar la hospitalidad que les permitiera hacer de la universidad “su lugar”.

La confianza adquiere su importancia en una perspectiva política, democrática. *La democracia consiste en ‘hacer confianza’ a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. Una educación que apunta a hacer ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de la confianza en la educación.* (Cornú, 1999:20).

Entonces, si lo que se pretende es la democratización del conocimiento en el nivel universitario, es primordial que desde allí se confíe en las posibilidades de todos los que ingresan y se apueste de igual manera por el futuro de todos ellos, generando las acciones necesarias para tal fin.

En la medida en que las acciones de la institución transmitan la confianza en los nuevos, ello generará condiciones de posibilidad para permitirles a estos creer en sus propias capacidades.

Hago especial hincapié en las acciones porque no es suficiente con discursos declarativos de confianza, porque tal como lo propone Cornú *la afirmación explícita ‘te tengo confianza’ puede ser desmentida por el sentimiento, consciente o no, de que el sentimiento no es efectivo (...)* y esto es inmediatamente percibido; *hay por lo tanto una evidencia de la confianza que no puede ser explícita, ni voluntaria, no masiva.* (Cornú, 1999:24)

Es necesario un deber de hospitalidad para con aquellos que recién llegan a la Academia, ya que al ingresar ellos “depositan” su confianza en la institución; y por lo visto hasta aquí esa confianza y sueños iniciales no son suficientes para hacer de la universidad un buen lugar para estar, ser y crecer; sino que es necesario hacer de esa confianza inicial una relación que permita la generación de condiciones para la concreción de mejores futuros.

Si la Universidad se constituye en un lugar para estos sujetos, ello sirve de marco para la construcción de una experiencia tanto personal como colectiva. Experiencia en tanto que lo que allí pasa, le pasa al sujeto dejándole una marca, una huella que lo instaura como sujeto parte de la institución. Lo que pasa en este lugar no le pasa sólo al sujeto, sino que le pasa junto a otros, con otros y porque hay otros que posibilitan un habitar el espacio público desde lo colectivo.

A modo de cierre...

Intenté hasta aquí desarrollar una serie de reflexiones en torno al papel de las instituciones educativas universitarias en la tramitación de la “extranjería” de los sujetos que arriban a ella.

Deseo rescatar en este cierre, que por supuesto es inacabado, lo necesario que resulta que esta institución y todos los actores responsables de llevar a cabo la tarea de conducir, gestionar y educar en ella estén dispuestos a mirar/se en su cotidiano accionar y en los fines y sentidos del mismo para tomar conciencia de las acciones que se realizan a diario con el objeto de recibir con hospitalidad a esos recién llegados, reconociéndolos como otros semejantes, confiando en sus posibilidades y limitaciones con el objetivo de brindar las herramientas necesarias para la superación de estas últimas; para que el tránsito de estos sujetos por la universidad sea de manera saludable, es decir pudiendo entablar relaciones de compromiso y confianza con el conocimiento, con los pares y educadores.

En definitiva, para que pueda establecer lazos sociales en este nuevo lugar, haciendo de este espacio un buen lugar para permanecer y no sólo un lugar de paso vivido de manera hostil frente a su condición de “extranjero”.

Si la institución no es capaz de llevar adelante ese trabajo político y psíquico de revisión de sus prácticas de recibimiento a los nuevos, y en lugar de reconocerlos los desconoce, por acción u omisión, estaría incurriendo de alguna manera en el abandono de su función educadora, dejando a la deriva a estos sujetos, engrosándose así la lista de desheredados culturales.

Notas

- (1) No se pretende realizar un análisis acerca de las políticas de ingreso universitario que las distintas universidades implementan. Si no, desarrollar una serie de reflexiones más generales acerca de estas temáticas.
- (2) La zona de exclusión no será analizada porque comprende a los sujetos que no reconocen en su horizonte de posibilidad el acceso a la institución

Bibliografía

- Carlino, Paula (2004) Leer y escribir en la universidad en: Textos en Contextos. Editorial Lectura y Vida.
- Castell, Robert (1997) La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Editorial Paidós.
- Corbo Zabatel, Eduardo (2007) en: Las formas de lo escolar. Baquero, R. Frigerio, G. Diker, G. (compiladores). Del Estante Editorial.
- Cornu, Laurence (1999) en: Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Frigerio, G. Korinfeld, D. y Poggi, M. (compiladores) Editorial Novedades Educativas
- Frigerio, Graciela (2004) en: La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Frigerio, G. y Diker, G. (compiladoras). Editorial Novedades Educativas
- Greco, María Beatriz (2007) en: Las formas de lo escolar. Baquero, R. Frigerio, G. Diker, G. (compiladores). Del Estante Editorial.

La escuela del siglo XXI. El dispositivo escolar en tiempos de revolución digital

School of the century XXI. The school device digital revolution times.

Lic. Gabriela Viviana Berthet (1) (gabrielaberthet@gmail.com) Lic. Carolina Andrea Berthet (2) (berthetcarolinaandrea@gmail.com) Lic. Andrea Díaz (3) (andreadiaz212@hotmail.com) Lic. Néstor Alejandro Martínez (4) (nam310767@gmail.com) Trad. Pub. Andrea Vega (5) (afv.online@gmail.com)

Resumen

La realización de este ensayo tiene por objeto reflexionar sobre la escuela del siglo XXI como dispositivo escolar en tiempos de revolución digital en la era de la información (Castells, M. 2003:19); era que tiene como procesos centrales de la constitución de una nueva economía y una nueva sociedad en el cambio del milenio: el informacionalismo y la globalización.

A partir de esta reflexión trataremos de poder imaginar la escuela del siglo XXI en la sociedad del conocimiento partiendo de una mirada retrospectiva. Y así, desde esta historicidad, arribar a una forma novedosa de vinculación entre las personas con el conocimiento (Dussel, I. en Artopoulos, A.: 2012) que permita considerar a la escuela como un lugar donde se vivencie la pluralidad de la sociedad contemporánea y se realice un aprendizaje social como resultado de la convivencia en la diversidad a través del diálogo y las prácticas democráticas, los principios éticos y culturales necesarios para desarrollar una vida en sociedad.

Palabras claves: era de la información - informacionalismo – globalización – sociedad del conocimiento

Summary

The realization of this paper is to reflect on the twenty-first century school as school device digital revolution times (Castells, M. 2003:19), was whose core processes of the constitution of a new economy and a new society at the turn of the millennium: informationalism and globalization.

From this reflection try to imagine the twenty-first century school of the knowledge society based on hindsight. And so, from this historicity, arrive at a new way of linking people with knowledge (Dussel, I. in Artopoulos, A.: 2012) which may consider the school as a place where you Experience the plurality of society contemporary social learning takes place as a result of



the coexistence in diversity through dialogue and democratic practices, cultural and ethical principles needed to develop a social life.

Keywords: information age - informationalism - globalization - knowledge society

Introducción

En los comienzos del siglo XXI, se hace visible una transformación histórica multidimensional definida por la transformación del sistema productivo, del sistema organizativo, del sistema cultural y del sistema institucional sobre la base de la revolución tecnológica que no es la causa pero sí el soporte indispensable de la era de la información (Castells, M. 2003:19). Esta era tiene como procesos centrales de la constitución de una nueva economía y una nueva sociedad en el cambio del milenio: el informacionalismo y la globalización.

En este sentido, la transformación del sistema productivo se ve reflejada en el paso de producción industrial cuya fuente de productividad era la introducción de nuevas fuentes de energía y la capacidad de descentralizar su uso durante la circulación y los procesos de producción; a un nuevo sistema tecno económico de capitalismo informacional cuyo modo de desarrollo es el informacional. (Castells, M. 1996: 44) La fuente de la productividad estriba en la tecnología de la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. (Castells, M. 1996: 43) Simultáneamente, y ante las presiones del cambio tecnológico, económico y cultural, el Estado no desaparece sino que se transforma en un “estado co-nacional” que busca establecer alianzas estratégicas, tanto estables como coyunturales con otros estados, para tratar problemas comunes planteados por la globalización resultando la transformación del sistema organizativo. (Castells, M. 2003: 25) Este doble movimiento del Estado-nación hacia la cooperación internacional y hacia la devolución de poder a ámbitos sub-nacionales, conduce a la construcción de un nuevo sistema institucional, hecho de redes, de órganos gubernamentales de distinto nivel y articuladas a estructuras no gubernamentales. Un “estado red” que funciona mediante la interacción de sus distintos componentes en un proceso continuo de estrategia, conflicto, negociación, compromiso, co-decisión y decisión que constituye la práctica político-administrativa concreta de nuestras sociedades. (Castells, M. 2003: 26). En este sentido, la transformación del sistema cultural, se ve reflejada en el reforzamiento de las identidades culturales como principio básico de la organización social, seguridad personal y movilización política. En esta nueva era, los procesos centrales de la constitución de una nueva economía y una nueva sociedad son el informacionalismo y la globalización. El primero hace referencia a la productividad,

competitividad, eficiencia, comunicación y poder a partir de la capacidad tecnológica de procesar información y generar conocimiento. (Castells, M. 2003:19); el segundo, al proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria. (Castells, M. 2003:19)

América Latina entra en el siglo XXI integrada de manera desigual y tal vez insostenible a una economía global que tiene altos costos sociales y económicos con amplios sectores sociales y territoriales excluidos estructuralmente de este proceso de modernización e integración económica. Ante esta crisis multidimensional el gran desafío a enfrentar es la transición de un modelo “X” al nuevo modelo de desarrollo informacional, superar la corrupción en numerosas instancias del estado, terminar con la obsolescencia administrativa y la crisis de legitimidad política, reconstruir identidades comunicables; los cuales se constituyen en los cuatro grandes problemas que se manifiestan con diferentes intensidades en distintos países y regiones del área. Argentina no es ajena a esta situación y como producto de encontrarse situada en un lugar austral, la convierte en un país dependiente con una estructura económica y social débil que ha venido sufriendo y sufre las consecuencias de cierto aislamiento de los centros económicos más importantes que se encuentran en el hemisferio norte y también es víctima de estos grandes problemas. Esta situación se convierte en un obstáculo para el desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento y con equidad social. (Baum, G. en Artopoulos, A. 2009). El siguiente cuadro permite captar gráficamente las ideas presentadas anteriormente.



Fuente: Esquema sintético de elaboración propia en base a la introducción

Todo ello nos lleva a preguntarnos... ¿Es posible imaginar la escuela del futuro pensando que la Argentina pueda, eventualmente, seguir el sendero hacia la Sociedad del Conocimiento que recorrieron países como Finlandia, Nueva Zelandia, Australia, e Israel? A lo largo de este trabajo se intentará responder a esta pregunta respetando nuestra identidad cultural.

Repensar la escuela, hacia la escuela del futuro

Para poder imaginar la escuela del siglo XXI en la sociedad del conocimiento es necesario repensar la escuela que tenemos desde una mirada retrospectiva. En este sentido se parte de la consideración de la escuela como una institución histórica, con formas de organización particulares del espacio y del tiempo, con modos de pensar y procesar subjetividades, con distintas interacciones entre las personas en relación con el saber, con la finalidad de construir una representación colectiva y homogénea de la cultura. Y así, desde esta historicidad, arribar a una forma novedosa de vinculación entre las personas con el conocimiento (Dussel, I. en Artopoulos, A.: 2012) que permita considerar a la escuela como un lugar donde se vivencie la pluralidad de la sociedad contemporánea y se realice un aprendizaje social como resultado de la convivencia en la diversidad a través del diálogo y las prácticas democráticas, los principios éticos y culturales necesarios para desarrollar una vida en sociedad. En este proceso de transición, las nuevas tecnologías, en tanto elementos de innovación, se revelan como herramientas imprescindibles para la formación de vínculos sociales y comunitarios producidos más allá de las paredes de la escuela ya que proveen de una interfaz adecuada para el diálogo, el intercambio y la construcción social del conocimiento entre grupos culturalmente diversos que tratan de integrar las perspectivas locales y globales en su interpretación de la cultura, al tiempo que posibilitan difundir y hacer públicos los productos del trabajo escolar; se constituyen en soportes para el desarrollo de nuevas propuestas de enseñanza al ser concebida como un proceso global y contextualizado centrado culturalmente en el entorno de un estudiante; y ofrecerán oportunidades para revitalizar el compromiso ético de crecer con otros a partir de las actividades significativas ofrecidas pensadas desde contenidos que se caracterizan por utilizar como referente de análisis de la realidad temporal en que vivimos. De esta manera, el conocimiento tiende a circular de manera más fluida a partir de las relaciones e interrelaciones establecidas; es decir, se aleja de lo académico para acercarse a la acción haciendo que su vida útil sea limitada.

Globalización y Educación

La globalización genera cambios que impactan en la cultura mundial y afectan el conjunto de la vida social en una escala planetaria, originándose en consecuencia la paradójica situación de unificación y diversificación tanto de personas como de culturas. En relación a la educación,



la unificación se ve reflejada en la integración de las políticas nacionales de educación de los países nórdicos como Finlandia, Nueva Zelanda, Australia e Israel con las tendencias seguidas a nivel mundial. En ellos existe una legislación vigente, una estructura del sistema educativo, administración y competencias, financiación, planificación, investigación y evaluación del sistema. La diversificación se presenta vinculada a las características particulares de cada país en relación a ubicación geográfica, el relieve, el clima, la población, el idioma, la religión, la cultura, la economía, la división política y forma de gobierno; y, que determinan la singularidad de cada sistema educativo. La consideración de estos dos aspectos en educación plantean la necesidad de pensar sistemas educativos modernos, que a través de sus políticas educativas y de acuerdo a su contexto particular, consideren la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las escuelas como medios posibilitadores de un cambio educativo fundamental y un mecanismo favorecedor de la innovación didáctica. En el caso de Finlandia se puede observar que el cambio educativo ha sido impulsado por la cultura, la emoción en la supervivencia social, política y económica de la posguerra. La complementariedad de las políticas sociales y económicas es una demostración de cómo el contexto marca la diferencia en la construcción del sistema educativo. Asimismo, los valores culturales y sociales de los finlandeses que incluyen características como confianza en la autoridad incluidas las escuelas, el compromiso con su grupo social, la conciencia de la propia condición social y el espíritu patriótico (Richard Lewis 2005) están vinculadas al desempeño del sistema educativo en Finlandia. Las políticas educativas actuales son el resultado de tres décadas de desarrollo sistemático, que ha creado una cultura de diversidad, confianza y respeto dentro de la sociedad finlandesa en general y dentro de su sistema educativo en particular.



Fuente: Esquema cronológico de construcción del sistema educativo finlandés de elaboración propia

Los resultados de este enfoque, alternativo a los estándares internacionales como el GERM y que ha inspirado la “cuarta vía”, se han comprobado en el desempeño del sistema educativo y simultáneamente en los resultados del aprendizaje y en la equidad de la educación. La cuarta vía o vía finlandesa no lleva a cabo la reforma implacablemente a través de los educadores,



utilizándolos como puntos de suministro final de las políticas gubernamentales ni transformando sus motivaciones en una vorágine de cambios definidos por agendas políticas a corto plazo y por los intereses particulares con los que a menudo se alinean. Más bien lo contrario; la cuarta vía reúne las políticas del gobierno, la implicación de los profesionales y la participación del público en torno a una inspiradora visión social y educativa de equidad, prosperidad, creatividad en un mundo de mayor inclusión, seguridad y humanidad (Hargreaves y Shirley, 2009:71).

En Argentina, el Estado Nacional y en el marco de una nueva ley de educación, la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006, ha establecido que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. (Art. 2) y otorga especial importancia a la escuela como el lugar que permita a niños, jóvenes y adultos acceder a las múltiples formas de alfabetización (alfabetización inicial, informacional, audiovisual y digital). En relación con la incorporación de las TIC se pusieron en marcha desde los programas de integración de TIC en el sistema educativo las siguientes tres líneas de acción a) brindar equipamiento y conectividad a las escuelas, b) asegurar la formación y capacitación de los docentes del área, como también de los maestros y profesores regulares y c) desarrollar y poner a disposición materiales educativos con contenidos curriculares y transversales en formato digital para su utilización en las aulas.

Escuela	Finlandia	Argentina
Secundaria		
Legislación vigente	Ley Orgánica Nacional 1970 – Reformas Equidad: garantizar educación de calidad y gratuita para todos en diferentes lugares y circunstancias	Ley Nacional 26206/06 busca la universalización progresiva de los servicios educativos La educación es un bien público y un derecho que debe garantizar el Estado
Estructura del sistema educativo	Estructura Curricular Modular Adhiere al Pacto de Bologna 3 niveles (solo nivel básico obligatorio modalidad general o vocacional) pre-escolar - básico - universitaria) - escuelas privadas pocas y en control x el Estado - Según la escuela 5/6 períodos de 6/7 semanas - No existen los grados, ni las cohortes - 60% materias son obligatorias, resto optativas - Formación personalizada.	Federal. Unificada en todo el país para lograr cohesión 4 niveles y 8 modalidades (inicial - primaria - secundaria - superior) Instituciones privadas en todos los niveles - materias duración anual o cuatrimestral
Administración	A cargo de federaciones municipales. Autonomía en las escuelas	Centralizada, Consejo Federal de concertación y Consejos consultivos



Competencias	Profesor: orientador vocacional – apoyo intensivo a los alumnos - trabajo a distancia - enseñanza basado en proyectos y workshops	Profesor: gestión del aula
Financiación	6.1% del PBI. Presupuesto aumenta en base a alumnos egresados	6% del PBI. Mínimo 0.25% del PBI a la educación técnica.
Investigación	6% del presupuesto escolar es dedicado a formación docente. Todos los profesores se inician en la investigación en el Master´s	Sin datos
Evaluación del sistema	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos: Evaluación Curricular Nacional obligatoria al finalizar el secundario. En las escuelas vocacionales es optativo. - Entre pares: 2 hs obligatorias de observación y reflexión sobre clases - No existe sistema de inspección sino de autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos: evaluaciones por materia y grado - Entre pares: no sistemática - En la escuela: no sistemática. Para 2014 se implementará Evaluación Institucional para la construcción de un Índice de Mejora de la Escuela Secundaria Argentina (IMESA).

Fuente: Cuadro comparativo de sistemas educativos de elaboración propia en base a bibliografía “Finnish Lessons” - Unesco

De acuerdo con un informe de la Dirección de Evaluación y Calidad Educativa (DINIECE, 2006) si bien hubo avances en la última década, no se puede dejar de mencionar que aún hay límites y desafíos a enfrentar. Esta Dirección sostiene que la incorporación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo argentino responde a un proceso de carácter marcadamente desigual lo cual permite ver que la conocida “brecha digital”, no sólo se da entre países o individuos, sino que también se produce al interior de la nación entre grupos sociales y zonas geográficas diferentes.

De la educación secundaria

Con una estructura unificada, el sistema educativo argentino, presenta un ordenamiento y cohesión, organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan (Art 15) comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades (Art.17). La educación secundaria se presenta como una unidad pedagógica y organizativa que completa los 13 años de educación obligatoria destinada a todos/as los/las adolescentes y jóvenes que cumplieron con el nivel de Educación Primaria, tiene como finalidad habilitarlos para que ejerzan plenamente la ciudadanía, puedan continuar sus estudios e ingresar al mundo del trabajo. Si bien en este contexto anteriormente mencionado y a partir de la obligatoriedad establecida se asiste a una expansión de la educación secundaria y a la emergencia de nuevas perspectivas que intentan comprender quiénes y cómo son los que asisten a ella; se puede observar que estos fenómenos contrastan con una escuela que, en su estructura y en su cultura parece permanecer inmutable o padece

alteraciones y trastocamientos puntuales, muchas veces violentos y, en ocasiones, de inmensa repercusión mediática. (Romero, C. 2009) Entonces... ¿Cómo lograr alcanzar esta finalidad propuesta por el nivel de educación secundario que se presenta como pretenciosa cuando estamos en presencia de una institución social que es objeto de múltiples contradicciones; cuestionada desde dentro y desde fuera; que llevan más bien a pensar en una secundarización de la educación? Una escuela desvalorizada producto de carencias que deberían ser resueltas como condición sine qua non para que contribuyan a que esto suceda garantizando las condiciones de posibilidad mínima? ¿Escuelas atravesadas por la escasez de medios y recursos humanos, materiales? ¿Cómo imaginar desde un escenario de inclusión efectiva de las TIC, una propuesta superadora que implique la inclusión genuina de las TIC? (Maggio, M. 2012)

Imaginamos y proponemos nuestra escuela secundaria del futuro

Imaginar la escuela secundaria del futuro pensando que Argentina pueda, eventualmente, seguir el sendero hacia la Sociedad del Conocimiento implica la necesidad de repensar de manera integral la educación secundaria, en su organización y conducción desde los cambios que se han producido en la política educativa así como de la formación y profesionalización de aquellos quienes eligen ejercer la docencia y liderazgo pedagógico.

La escuela secundaria que imaginamos, es una escuela que cuenta con un equipo directivo que trabaja con los demás actores institucionales en la identificación de los problemas y la búsqueda de posibles soluciones a partir de un proceso reflexivo y participativo de indagación e intercambio de información. A partir del conocimiento y comprensión del mismo, los actores realizan un diagnóstico focalizado, piensan y diseñan líneas de acción a desarrollar de manera contextualizada formulando actividades, distribuyendo funciones, responsabilidades y tiempos, estableciendo destinatarios, proporcionando recursos necesarios. Es decir, en el diseño de las líneas de acción se incluyen de manera genuina las tecnologías porque se reconoce y valora su utilización en las clases con la finalidad de lograr su potenciación. Consecuentemente se generan formas de trabajo y comunicación que, por un lado favorecen el encuentro entre los docentes donde se dé la circulación de sus experiencias con las tecnologías, y por otro se construyan vínculos con otras instituciones por medio de las mismas.

En esta actividad el rol de los equipos directivos y el papel del liderazgo son fundamentales. Son equipos que no sólo brindan las condiciones de posibilidad de pensar espacios que favorezcan la realización de trabajos colectivos y colaborativos mediados por computadoras; sino que comprenden que la integración de las TIC producirán efectos que van a demandar cambios en la metodología, los recursos didácticos, la distribución del espacio y el tiempo

escolar. Tienen conciencia de la importancia de la alfabetización digital y se preocupan por conocer de qué manera pueden contribuir a mejorar las prácticas educativas en el ámbito escolar. Poseen una visión estratégica y planificada de la educación que se pone de manifiesto en la elaboración del proyecto institucional y, en relación a ese proyecto intentan convertir a las escuelas en verdaderas comunidades de aprendizaje permanente donde todos se encuentran motivados, aprenden y trabajan para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, piensan en nuevas formas de construir el conocimiento y hacer uso de él, de manera que “todos los estudiantes puedan acceder a los más altos niveles de la educación”. Por ello, fomentan e incentivan el uso de las mismas y se comparten para dar a conocer experiencias que surgen de las prácticas educativas con TIC y se analizan los problemas de aprendizaje que subyacen a las mismas a los efectos de comunicarlos y socializarlos.

Los profesores tienen un rol activo planifican y complementan su actividad con la producción de recursos didácticos interactivos (pizarra digital, o pantalla de proyección, intranet permite realizar trabajos interdisciplinarios, software educativo adecuado) que son pensados desde una posición epistemológica socio - constructivista vinculada, por un lado con el proceso de enseñar y aprender, por otro con las características del estudiante con el que interactúa de manera tal que se involucre activamente en su aprendizaje. Propondrán actividades individuales y grupales, que fomenten la discusión entre los estudiantes, generándose intercambios en relación a nuevos conceptos referidos al contenido contextualizado, lo que serán enriquecidos con los medios tecnológicos y las redes virtuales ya que tenderán a fomentar la colaboración, en la que todos pueden aprender de todos y compartir logros y dificultades. Como profesores, formadores de conocimiento “se sienten atraídos por la profesión de enseñar por la apremiante misión que tienen con la sociedad, por las condiciones de autonomía y por el apoyo que reciben...(6)” y la formación que poseen, les permite comprender los múltiples aspectos de la vida social, económica y política, como condición de posibilidad de la participación democrática responsable. Vincula la formación inicial recibida en el profesorado con las universidades que como “locomotoras científicas y tecnológicas” se incorporan en los trabajos de investigación, se analiza y reflexiona sobre la práctica vivenciada en la formación y se cuenta con el apoyo profesional para esa práctica singular. Esta formación se realiza generando un movimiento en red cuyos componentes son las universidades, los profesores, las escuelas y los docentes porque creen “...en la posibilidad de trabajar, pensar y construir conocimiento en un campo donde las prácticas de la enseñanza en sus más diversas formas, sean abordadas para proponer nuevos modos de transformación”(7) Esta formación les otorga un reconocimiento social y por ello reciben una

remuneración acorde con su formación y realizan su trabajo en condiciones óptimas. En este contexto aparecerán nuevos roles profesionales. Educadores, tecnólogos y desarrolladores trabajando por la consecución de objetivos comunes, que proporcionarían herramientas tecnológicas adaptadas a las situaciones educativas”(8)

Conclusión

Comenzamos planteando las características del contexto macro global producto de las invenciones y apropiaciones científicas tecnológicas que definen y caracterizan a nuestra cultura como “sociedad red”, de la información, de la comunicación y continuamos explicando la profunda vinculación existente entre el sistema educativo y el productivo. Proseguimos luego estableciendo vinculaciones o relaciones entre sujeto y entorno, sosteniendo que ambos se vinculan desde una concepción relacional co-constitutiva dialéctica, así el sujeto inventa herramientas para modificar su entorno pero también él es modificado o moldeado por esas herramientas. Las tecnologías que se instalan como perdurables condicionan o promueven el desarrollo de algunas capacidades inhibiendo otras. ¿Qué sentido tendría que nuestra escuela del presente desarrollará la capacidad de la memoria cuando la memoria digital estaría prolongando esa capacidad natural? ¿Si la biblioteca virtual generó tanta información a punto tal de denunciar que estamos “infoxicados” tal vez sería apropiado saber seleccionar más que acumular? Así como Marshall Mc Lujan pensaba al automóvil como prolongación del sistema locomotor, nosotros nos atrevemos a pensar a la red Internet como prolongación del sistema cognitivo del ser humano. Los límites arquitectónicos que definían al edificio escolar como el lugar privilegiado para vincular a los sujetos con el metaconocimiento y el conocimiento complejo, hoy resultan permeables ante la posibilidad de que, pantalla mediante, resulte posible sostener y potenciar en todo tiempo y lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El nuevo entorno electrónico de aprendizaje global con sus características de interactividad, ubicuidad, y sincronismo posibilita o pone en red simultáneamente a millones de personas, sin considerar distancias, ni lugares de residencia, ni espacios... El proceso de digitalización de la cultura ha posibilitado la ampliación del escenario social, generando así la necesidad de intervención inevitable para participar en la construcción de cultura. Esta sociedad red hiperconectada interpela a la totalidad de las instituciones educativas proponiendo no ya un debate de confrontación sino de complementariedad y complejidad. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se han convertido en un contexto concreto en el que puede articularse el carácter colaborativo del aprendizaje con las cogniciones distribuidas. La escuela de hoy puede ser un “lugar de encierro” o el “aula sin muros” dependiendo esto de las concepciones y concreciones de prácticas concretas. Nosotros, como futuros tecnólogos

educativos imaginamos a la escuela pensando que la educación es importante. En este sentido, la educación secundaria que queremos es “una educación que aprende que responde al cambio tecnológico y obtiene beneficios de las nuevas tecnologías”.

NOTAS

1. Gabriela Viviana Berthet: Diploma Sup. en Ciencias Sociales, Esp. en Conducción Educativa. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Orientadora Educacional. Prof. UFASTA, Prof. IPA, EESN°23
2. Carolina Andrea Berthet: Licenciada y Profesora en Educación. Adscripta en la cátedra “DidácticaII” Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Maestra Recuperadora.
3. Andrea Díaz: Licenciada en Educación
4. Néstor Alejandro Martínez: Licenciado en Comunicación Social. Profesor del área de Educación y Tecnologías en el Instituto de Formación Docente Continua de General Roca Ayudante de primera interino de la cátedra “Didáctica Especial y Residencia” correspondiente a la carrera de Profesorado en Comunicación Social en la Universidad Nacional del Comahue.
5. Andrea Vega Traductor Público. Profesor Universitario. UBA
6. Cfr. Sahlberg, Pasi; (2013: 25); El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?; Paidós
7. Maggio, M. (1995) "El campo de la Tecnología Educativa. Algunas aperturas para su reconceptualización" En: E. Litwin. Comp. Tecnología Educativa. Cap. 2. Buenos Aires: Editorial Paidós.
8. De Pablos Pons, J. (2009) Coord. Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Cap. 7. Pág. 209. Málaga: Aljibe

Bibliografía

Artopoulos, A. (2010). De la "computadora-florero" al celu-bot: sobre la difusión de tecnologías en educación." en Escuela y TICs: los caminos de la innovación, Débora Kozak. Lugar Editorial: Buenos Aires.

Artopoulos, Alejandro; (2012); La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana; Ariel.

Castells, M. (1996). La Era de la Información: economía, sociedad y cultura. Alianza: Madrid. Págs. 1-67.

Castells, M. I. (2003) “Panorama de la Era de la Información en América Latina ¿es sostenible la globalización?” in ¿Es sostenible la globalización en América latina?, Edited by Fernando Calderón. Santiago de Chile: FCE. Cap. 1.

De Pablos Pons, J. (2009) Coord. Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Cap. 7. Pág. 209. Málaga: Aljibe.

Fullan, M. y Hargreaves, A, (1999) La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires. Amorrortu editores

Litwin E. (2005) Comp. Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Romero, C. (2009). Claves para mejorar la escuela secundaria La gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Buenos Aires. Noveduc.

Sahlberg, P. (2003) El cambio educativo en Finlandia. Buenos Aires, Paidós. Caps 4-5.

FUENTES

- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2006)
- Ministerio de Educación de la Nación: Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006)

La paradoja de la evaluación de resultados escolares, en pos de la Calidad Educativa

The paradox of school performance's evaluation, towards Educational Quality

Esp. Alicia Beatriz Leyba(aleyba@unsl.edu.a); Prof. Ana María Herrera (amaherrera54@yahoo.com.ar)Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacionalde San Luis (Argentina)

Resumen

Desde hace aproximadamente tres décadas, se ha instaurado el término “calidad educativa”, asociado al resultado de la evaluación de los aprendizajes, de los alumnos del nivel secundario.

En este trabajo, analizaremos las condiciones materiales que instalaron en la agenda de la educación, las evaluaciones de la calidad educativa; para ello consideraremos la relación: Estado-Mercado-Educación. A partir de esta relación, se constituye la sociedad de mercado y su correlato, la educación de mercado con la consiguiente aplicación en educación de conceptos y acciones propias de la organización de trabajo. Estas acciones afectaron al trabajo docente, a los contenidos curriculares y a la función pedagógica de la evaluación.

Las evaluaciones nacionales en Argentina, aunque en sus propósitos, procuraron la calidad y la mejora de la educación, sus reales intenciones fueron la obtención de datos primarios, para emitir juicios acerca de la eficacia y eficiencia de las escuelas, mediante la evaluación externa y las pruebas estandarizadas Según la concepción, que podríamos ubicarla dentro de un marco teórico *científico-racional-eficientista*, estas evaluaciones, respondían a lo que definimos como *función acreditativa*. Esto supone que la evaluación valora los resultados del aprendizaje (producto) en detrimento de la *función pedagógica*, cuyo objetivo es la valoración de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación - calidad - acreditación - proceso – producto

Summary

For the past three decades, the term “educational quality” has been established linked to the results of learning evaluation of high school students.

In this work we will analyze the material conditions that established the *evaluations of educational quality* in the educational agenda. To achieve this, we will consider the relation State-Market-Education. This relation constitutes the basis for the market society and its correlation is established, education market with the consequent application of educational

concepts and own actions of work organization. These actions affected teachers' work, curricular contents and the pedagogical function of evaluation.

National evaluations in Argentina, although in purpose, they tried the quality and improving education, the real intention was to obtain primary data that would allow for the emission of judgment regarding schools efficacy and efficiency, through external evaluation and standardized tests. According to the design, we could locate into an efficiency-rational-scientific framework, these evaluations respond to what we define as *accretive function*. This assumes that the evaluation values the results of learning (the product), to the detriment of its *pedagogical function*, whose objective is to assess the teaching-learning processes.

Key words: Assessment – quality – accreditation - process – product

Introducción

Este trabajo se realizó en el marco del Proyecto de Investigación: PROICO N° 22/H432 “La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. Su incidencia en la Provincia de San Luis”. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Dentro de este marco nos proponemos, poner en evidencia la contradicción entre los objetivos de las políticas educativas de los años 90, que pregonaban la necesidad de mejoras del nivel secundario, mediante la evaluación de la calidad educativa y los modos de evaluación utilizados, implementados en los Operativos nacionales de Evaluación.

La concepción que subyace al proceso que lleva a cabo la concreción de estas evaluaciones, como los instrumentos de evaluación utilizados para dicho proceso, caben en una concepción *científico-racional-eficientista* que consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos, en perjuicio del sentido pedagógico que debe tener esencialmente la evaluación educativa, comprendiendo los diferentes factores que intervienen en ella.

Para el análisis de lo propuesto se incorporan las “voces de los actores” en este caso, obtenidas a través de entrevistas realizadas a una Profesora de Matemáticas y otra de Lenguas, protagonistas de los momentos, en que se aplicaron estas evaluaciones.

Marco Político-Económico

La evaluación de la calidad educativa aparece en la agenda de las políticas educacionales como fruto de una construcción histórica que fue instalando el concepto de calidad educativa de manera progresiva hasta formar parte del sentido común de todos.

La evaluación de la calidad educativa, como constructo, tiene una “historia” que reconstruiremos a partir de 1973, año en que se da la crisis de acumulación capitalista, conocida como la “Crisis del petróleo”. La Organización de Países Exportadores de Petróleo, constituida por los países Árabes decidió no exportar crudo a aquellos países que habían apoyado a Israel durante la guerra que enfrentaba a Israel contra Egipto y Siria. Los países más afectados fueron EEUU, los Países Bajos e Israel. La consecuencia de esta crisis energética fue la recesión en el crecimiento económico y el aumento de la inflación, que se tradujo en una crisis mundial hasta principios de la década del '80.

La crisis de acumulación capitalista deslegitimó la organización del trabajo conocida como taylorismo-fordismo, precipitando el surgimiento en Japón del conocido toyotismo o post fordismo o producción flexible cuyas características esenciales son: la práctica del *just in time* (JIT), la externalización y subcontratación, la rendición de cuentas y los procesos de enculturación de los trabajadores en relación a la identificación con los valores, principios y objetivos de la empresa.

El nuevo modelo de organización del trabajo, vino asociado a la instalación del programa político, económico, social y cultural conocido como neoliberalismo; el que fue tomando fuerza a partir de la década del ochenta y se consolidó hacia la década del noventa.

El programa neoliberal fue instalando y afianzando la llamada sociedad de mercado, con teóricos como Friedrich Von Hayeck quién resaltó el valor del mercado por ser el depositario de características únicas que le otorgan un valor incuestionable. Para Hayeck el mercado es el lugar de la “racionalidad”, (Gómez, 2003:18) “...*la actividad racional es en Hayeck como en Smith, la actividad de elegir los mejores medios para alcanzar determinados fines...*” que no tiene que dar cuentas a nadie, es el sistema de referencia, es absoluto porque no hay nada superior a sus fines y porque se trata de un sistema de comunicación producido evolutivamente de manera no intencional. (Gómez, 2003:25) “...*el mercado, además de ser el lugar propio del ejercicio de la racionalidad instrumental, es un sistema de comunicación producido evolutivamente de manera no intencional, es un orden que se impone al individuo como condición de supervivencia, es un orden abstracto, invisible e incognoscible en su*

totalidad y en detalle, porque es posible detectar fácilmente en el mismo fenómenos y leyes inexorables”.

La constitución de esa nueva sociedad bajo los principios del mercado no dejó fuera a la educación, que incorporó el lenguaje y las prácticas del mercado. El lenguaje pedagógico se pobló de palabras como: gestión, autonomía, participación, calidad, trabajo en equipo, respeto a la diversidad, entre otras; palabras que no estaban vacías de contenido, sino llenas de sentido empresarial.

La educación al ser considerada una empresa más en la sociedad de mercado, debía responder a los mandatos de dicha sociedad, el ranking de escuelas según la calidad, las evaluaciones externas de los resultados, la competencia, la diversidad de ofertas, la libertad de elección de los clientes, la rendición de cuentas, convirtiendo al otrora derecho universal de la educación en un servicio que se compra y que se vende en el mercado educativo.

La educación de mercado puso en acción, entre otros, el principio del control de la calidad a través del mecanismo de Rendición de Cuentas de los resultados obtenidos, propio de la organización del trabajo flexible o toyotismo, a través de la introducción de la evaluación estandarizada de los aprendizajes, apuntando a la “mejora continua de la calidad”. Para Mc. Cormick y James (1996) la rendición de cuentas, comprende diferentes acepciones, como la capacidad de responder a los propios clientes, alumnos y padres; como la capacidad que sirve para responder ante uno mismo o ante sus compañeros; o como la capacidad para responder ante los empleadores o dirigentes políticos.

La capacidad para responder ante los empleadores o dirigentes políticos, fue la acepción que primó en los operativos de evaluación de la calidad educativa. Docentes y directivos de las instituciones educativas sintieron una fuerte presión al ver los resultados de las evaluaciones publicados, en palabras de una docente entrevistada: *“Cuando la publicación de los resultados era en términos de ranking, comprimía la situación”.*

La estrategia utilizada por los operativos de evaluación de la calidad educativa, fue el de las pruebas de rendimiento consideradas por algunos autores como las más alienantes, tanto para los docentes, como para los alumnos, pues se presentan separadas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Siguiendo a Mc Cormick y James (1996) la rendición de cuentas obliga a realizar una serie de preguntas ¿quién debe rendir cuentas? ¿Ante quién? y ¿de qué debe rendirse cuentas?, preguntas que, desde las políticas educativas nunca fueron formuladas, y que sus respuestas debieran ser tema de debate, cada vez que se habla de Evaluación de la Calidad Educativa.

De lo expresado, podemos afirmar que la verdadera intencionalidad de los operativos de evaluación de la calidad educativa, se constituyeron en mecanismos de control y disciplinamiento, tanto del trabajador docente, como de los contenidos curriculares; y que reflejaron la simbiosis con las formulaciones de la educación de mercado, correlato de la sociedad de mercado.

La Paradoja: las funciones de la Evaluación

Los Operativos de Evaluación Nacional implementados en la década de los 90 en el nivel secundario, tuvieron como objetivo la evaluación de la calidad de los conocimientos impartidos en diferentes instituciones educativas (públicas y privadas), y fueron sus propósitos, semejantes a los expuestos aquí:

- *“Aporta un mayor conocimiento e información sobre los sistemas.*
- *Se puede afirmar que toda evaluación es un proceso que genera información y, por lo tanto, implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Desde esta perspectiva, la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, hace posible una aproximación más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización, los elementos intervinientes.*
- *Permite el diagnóstico de la situación a partir del uso de indicadores.*
- *Sirve de ayuda en la conducción de procesos de cambio.*
- *Contribuye a la mejora de la organización y funcionamiento de los centros educativos.*
- *Renueva el interés por los resultados de la educación y contribuye, aunque sea indirectamente, a su mejora.”* Egido Gálvez (2005: 25)

Las evaluaciones nacionales aunque en sus declamaciones, persiguieron la calidad y la mejora de la educación, sus verdaderas intenciones fueron la obtención de datos primarios para emitir juicios acerca de la eficacia y eficiencia de las escuelas mediante la evaluación externa y las pruebas estandarizadas

La obligatoriedad de estas evaluaciones condujo a las instituciones evaluadas -a través de sus alumnos- a la urgencia de modificar las acciones llevadas a cabo referidas tanto a lo enseñado como a al ejercicio docente y directivo. Tanto unos como otros se sintieron “controlados” por un sistema de evaluación que perseguía la estandarización de los logros de los alumnos, y su consecuente comparación entre establecimientos educativos, principalmente en dos disciplinas consideradas básicas: matemáticas y lengua, como competencias a adquirir según una supuesta neutralidad tecnocrática.

Esta concepción de evaluación, que podríamos ubicarla dentro de un marco teórico científico-racional-eficientista, se caracteriza por tener como propósito, “recoger los

resultados finales del proceso y valorar su eficacia en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados, los resultados se convierten en el eje de la evaluación. La consecuencia de esta concepción es que la evaluación es una actividad puntual desarrollada al final del proceso de enseñanza aprendizaje, exterior en parte al mismo y lo que se busca son datos de carácter cuantitativo” (Dominguez Fernández:2000 / 21-22).

Santos Guerra (1996) citado por Quiroga Tello, Rita; Ruíz, Ana maría; Medina, Estela (2012) expresa que la evaluación desde una dimensión técnica *“consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social. Se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. La concepción técnica de la evaluación exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa. Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos. A través de la evaluación el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas”.*

Dice la Prof. de Lengua: *“El alumno no alcanzaba a desarrollar la capacidad de trasladar ese modo de trabajar a cualquier otro tipo de texto, es como que se centraba en uno en lo que aprendió con el profesor y le costaba mucho trasladarlo, unos lo hacían y así se notaba la diferencia del nivel de los mismos chicos, en un mismo curso, en una misma escuela y mucho más si se tenían en cuenta otras escuelas” ...” y en su historia escolar esos temas no los habían dado, entonces a lo mejor la actualización les llegó a ellos, el último año, los dos últimos años y no tenían una formación afianzada sobre determinados contenidos y lo que ellos aprendieron o les enseñaron era otra cosa, totalmente distinta y estoy hablando por tanto lengua como por matemáticas. Y otro inconveniente importante, en la otra escuela que tenía, era la escuela técnica, esa era provincial, ahí con mayor razón se notaban las diferencias de lo que podían alcanzar, alumnos de la privada “*

Sin embargo **¿cuáles deberían ser las funciones de la evaluación, deseables para el logro de aprendizajes?**

Según Serrano González y Pons Parra. (2012) dos son las funciones de la evaluación escolar, desde la perspectiva del aprendizaje y desarrollo, una que se relaciona con la potenciación del desarrollo personal y de la socialización de los alumnos, promoviendo la adquisición de determinadas capacidades, para desenvolverse socialmente y que no se alcanzarían, sin la

intervención intencional de la instrucción. Pero la escolarización cumple también una función de acreditación de los logros académicos de los alumnos, que conlleva unos criterios de homologación y selección, que muchas veces no son compatibles con los objetivos instruccionales. Por lo tanto, no cabe duda que para cumplir ambas funciones, es necesario evaluar, en el primer caso para comprobar si los procesos están resultando eficaces y satisfactorios, para la promoción de los alumnos o para realizar los reajustes que sean necesarios. En el segundo caso, para informar sobre los criterios necesarios de acuerdo a las diversas acreditaciones y abrirles o cerrarles futuras vías académicas y profesionales.

De esta manera, la evaluación de los aprendizajes puede estar al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza pedagógica-didáctica, pero también resulta evidente que los resultados -los juicios de valor sobre la correspondencia entre criterios e indicadores- se encuentran vinculados a las decisiones posteriores de los procesos a los que se refieren esos resultados. No obstante, las relaciones que puedan existir entre ambos procesos de evaluación, los objetivos que se persiguen son tan distintos que conducen a decisiones diferenciadas, en lo que se refiere al tipo de información que es preciso obtener, como al uso que de esta información se hace. Desde la dualidad **proceso-producto**, surgen dos funciones diferenciadas en el proceso evaluador, la **función pedagógica** y la **función acreditativa** de la evaluación.

Continuando con la perspectiva de los autores señalados, si nos remitimos a las evaluaciones implementadas por los Operativos Nacionales, podemos afirmar que la función que se le atribuía a las pruebas correspondían a la **función acreditativa** y ello, porque coinciden con las características de esta función. Esto supone: que la evaluación valora los resultados del aprendizaje (producto) y no el proceso; obliga a comparar a los alumnos con un criterio común y expresa el resultado mediante una calificación sintética que es incompatible con una descripción cualitativa; se separan las tareas de evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, sobre cuyos logros pretende informar.

Con esta lógica, la evaluación se efectúa en momentos puntuales, al término de un proceso de enseñanza aprendizaje, más o menos amplio – en los ONE corresponde a 5º año del nivel secundario- y trata de medir, en términos cuantitativos, los aprendizajes de los alumnos hasta ese momento. En este caso se presta especial atención a aspectos como la objetividad y neutralidad, frente a otros aspectos como la pertinencia, la relevancia o la contextualización en la planificación y desarrollo de las tareas de evaluación, propias de **la función pedagógica**. En este otro caso, el papel atribuido a la evaluación es el de instrumento para conocer las representaciones y significados elaborados y para orientar mediante el ajuste progresivo de la

ayuda pedagógica, la reelaboración de esas representaciones y significados en la dirección marcada por las intenciones educativas.

Las características de aplicabilidad de las evaluaciones nacionales evidencian en Argentina bajos índices de credibilidad. Desde la institución escolar los dispositivos utilizados se perciben como ajenos, irrelevantes, con resultados que brindan débiles aportes para su actuación cotidiana, resultados que los actores no llegan a conocer o los reciben muy tarde- por ejemplo cuando los alumnos ya egresaron y no tienen ningún tipo de contacto con la escuela-. Aquí se produce una brecha entre la información que genera la evaluación y el aprovechamiento o impacto que sus resultados tienen en la institución. Perassi (2008:19)

“A través del Ministerio de Educación que por supuesto son ellos los que reciben los primeros datos, nosotros no recibimos nunca fuera de un listado que hasta se publicó, en qué lugar aparecieron determinadas instituciones, cuáles es el lugar que había alcanzado la Provincia de San Luis, en relación con las demás del país, pero no hubo así un tipo de devolución directa de quiénes elaboraron o corrigieron. También aparecieron por ahí, por alumno, pero tampoco servían para nada esos datos, porque cuando llegaban las alumnas ya habían egresado y se suponía que era para que los alumnos supieran como había resultado su trabajo y nunca se pudo hacer eso” Prof. de Lengua

La función **acreditiva**, citada anteriormente, se pone de manifiesto en las expresiones de docentes entrevistadas -en las de la *Prof. de Lengua* como en las que de la *Prof. de Matemáticas*- que señalamos a continuación. Los riesgos que se evidencian en ambas descripciones acerca de las pruebas aplicadas, son: a) la falta de consecuencias, que puede provocar en los actores, un descompromiso con el proceso de evaluación, desinterés por conocer los resultados y el “no hacerse cargo” de la responsabilidad pública, que cada institución posee y b) cuando existen consecuencias “fuertes”, se puede llegar a distorsionar el proceso educativo, interpretándose que debe enseñarse aquello que se evalúa. El sentido amenazante de las mismas suele determinar una excesiva preocupación de los docentes por *enseñar la prueba*, **entrenar** para la misma, utilizando diferente tipo de procedimientos. Perassi (2008:20)

“...y el hecho de ser anónima también tenía una carga grande, porque los chicos: esto como que no tiene importancia, no influye en mi nota, hasta que hubo que hacer todo un trabajo, en la institución, de concientizarlos, también. No era lo mismo que saliéramos a la cola, que estuviéramos cercanos a la media o la superáramos, como hacerles sentir la importancia, nuestra identidad también, como institución, qué era esto. También, al tener el docente el tipo de evaluación, trabajar durante el año ese tipo de evaluación, como para hacer un

*entrenamiento previo, que no era hacer cualquier cosa....porque eran varias preguntas. También pasaba el **entrenamiento** por cómo ver con una mirada, cuáles eran las preguntas que vos podías desechar de entrada, para fijarte en las que eran realmente posibles.... todo eso es un entrenamiento que se pudo hacer en la institución una vez conocidas las evaluaciones.”*
(Prof. de Matemáticas)

Es clara la influencia de una lógica mercantilista que impregnó el “hacer” de los docentes y directivos. El término entrenar significa “*preparar o prepararse para algo*”. En el caso que nos ocupa se refiere a prepararse para alcanzar a responder satisfactoriamente una prueba determinada. Sin nos preguntáramos acerca de si esas pruebas producen o no aprendizajes, la respuesta es de perogrullo, sólo para responder de manera positiva la próxima vez, desvirtuando el sentido esencial de la evaluación.

“Pero cuando aparece algo distinto o un modo distinto de expresar o un modo distinto de denominar determinadas cosas, entonces el alumno no sabe de qué se trata y a lo mejor no es que no sepa ese tema sino que no sabe a qué se refiere por el modo en que está elaborada la pregunta o la consigna.”

“Pero muchas veces los alumnos que no tienen una formación medianamente afianzada de comprensión, aunque no se tratara de comprensión para resolverlo de manera escrita, aunque fuera oral, aunque fuera lectura, no todos tienen el hábito de leer, leer en general, no necesariamente el texto o los textos elegidos para ese año y escasamente y algunos lo cumplen y otros ni eso. Entonces había chicos que la comprensión correspondía al texto que trabajó el docente” Prof. de Lengua

Siguiendo con el análisis, propuesto por Serrano González y Pons Parra (2012), que reconocen diferentes tipos de evaluación, seleccionamos dos, según el criterio de la finalidad y función que la evaluación desempeña en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos tipos son, la evaluación **formativa** y la evaluación **sumativa**. La primera llamada también **continua o reguladora** tiene como finalidad relacionar las informaciones relativas a la evolución del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica a medida que avanzan las actividades de enseñanza aprendizaje. El juicio de valor resultante corresponde al desarrollo del proceso educativo y debe ser útil tanto para ayudar al profesor a tomar decisiones, que le permitan mejorar su actividad docente, como para ayudar a los alumnos a mejorar su actividad de aprendizaje.

La segunda, también llamada **final** es la que se plantea al término de un conjunto de actividades de enseñanza aprendizaje, con el fin de determinar hasta qué punto y en qué grado los alumnos han realizado o no los aprendizajes que se pretendían. Pero la situación

puede ser más compleja si atendemos al hecho de que el resultado de la evaluación y el proceso seguido para llegar a él, está al servicio de unos procesos de toma de decisiones que escapan a lo estrictamente pedagógico, para situarse en la esfera de lo social. Así cuando tiene lugar la educación obligatoria, el bachillerato o un ciclo de formación profesional, la evaluación sirve para certificar y acreditar si los alumnos están o no capacitados para ejercer aceptablemente y sin riesgos para la sociedad una determinada actividad profesional o para continuar, con ciertas garantías de aprovechamiento, su proceso de formación.

“...se suponía que el alumno debía conocer todos esos temas y bueno ya sabemos cómo son los alumnos si no lo han repasado el mes anterior o ese año, era muy poco lo que podían responder. A no ser que les gustara mucho la materia, a no ser, que muchas veces hasta los chicos que a lo mejor no son muy buenos alumnos pero el hecho de pertenecer a familias de docentes, que tienen incorporadas determinadas cosas, como modos de expresar, modos de escribir, la importancia de la ortografía, cosas así que otros no les dan el mismo valor”
Profesora de Lengua

Las expresiones emitidas por los docentes entrevistados, demuestran la complejidad del proceso de evaluar, que se manifiesta en: los cambios que produce en sus prácticas cotidianas, la implementación de los operativos, tales como, la enseñanza de nuevos y determinados contenidos a ser evaluados, como los procedimientos a ser utilizados. En definitiva se enseña “la prueba” porque los resultados que se obtienen no sólo son indicadores del rendimiento del alumno, sino también de la práctica docente, aunque esta evaluación no sea transparentada.

A modo de Cierre:

Las funciones descritas, como categorías de análisis del tema que nos ocupa, la función pedagógica, como la formativa y la función acreditativa como la sumativa, son el reflejo de la dualidad proceso- producto, que se ponen de manifiesto en la evaluación educativa como dos líneas paralelas, respondiendo a diferentes objetivos educativos, cuando deberían complementarse. La función pedagógica y la formativa, son inherentes al proceso de enseñanza aprendizaje, mientras las funciones acreditativa y sumativa, conllevan el propósito de promoción social de los alumnos.

La paradoja que se pone de manifiesto en este trabajo, se percibe a partir de los resultados obtenidos por los alumnos, que no reflejan un proceso de avances y retrocesos colectivos o individuales, pese a que en los propósitos de la evaluación de calidad pareciera considerarlos, sólo importan los resultados en números para entrenar a los alumnos, para nuevas pruebas y para clasificarlos, según institución, región, localidad o estrato económico y social

Estos resultados fueron utilizados como indicadores de la calidad de la enseñanza. La evaluación, no cumple entonces ni con una función pedagógica ni de acreditación, de las competencias adquiridas por los alumnos, sino que responde más bien al principio de rendición de cuentas (*accountability*) y se utiliza como un procedimiento de control social y para tomar decisiones de política y planificación educativa.

Bibliografía

DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G: (2000) Evaluación y Educación: modelos y propuestas. Fundec. Bs. As

EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada (2005) Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. Tendencias Pedagógicas 10. Universidad Autónoma de Madrid. www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos.

GÓMEZ, R.J. (2003): *“Neoliberalismo globalizado. Refutación y debacle”*. Ediciones Macchi. Bs. As.

Mc CORMICK, R. y JAMES, M. (1996): *“La evaluación del curriculum en los centros escolares”*. Ediciones Morata. Madrid.

PERASSI, ZULMA (2008) *“La evaluación en educación un campo de controversias”* Laboratorio de alternativas educativas-LAE Facultad de Cs. Humanas UNSL.

QUIROGA TELLO, Rita; RUÍZ, Ana María; MEDINA, Estela (2012) *¿Evaluar para controlar? ¿Evaluar para comprender?* Institución de Procedencia: Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. En XXIII Encuentro Estado de la Evaluación Educativa. Facultad de Educación.UCC.

SERRANO GONZÁLEZ Y PONS PARRA (2012) *Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares* En REVALUE: Revista de evaluación educativa. VOL.1, Nº1



Recursos educativos abiertos: oportunidades y retos en el ámbito universitario

Open educational resources: Opportunities and challenges within the university

Mg. Chiarani Marcela Cristina⁽¹⁾ (mcchi@unsl.edu.ar) Universidad Nacional de San Luis. Argentina

Resumen

El artículo presenta una investigación que indagó cual es el nivel de apropiación en relación a los Recursos Educativos Abiertos por parte de los profesores de la Universidad Nacional de San Luis. Se llevó a cabo bajo el paradigma cuantitativo, con corte exploratorio. A partir del análisis de encuestas y los trabajos finales de alumnos de un curso de postgrado relacionado a esta temática.

Esta investigación surge en el ceno del proyecto de Investigación del Programa de Incentivos PROICO 3-0212 “Herramientas Informáticas Avanzadas para la Gestión de Contenidos Digitales para Educación”.

De los resultados obtenidos nos permiten visualizar que el movimiento de recursos educativos abiertos es un tema desconocido. Pero el nivel de apropiación de la tecnología permite ver que será posible que los docentes universitarios sumen al movimiento, desarrollen y reutilicen recursos educativos abiertos.

Palabras clave: Recursos educativos abiertos, competencia digital, Investigación Educativa.

Summary

This article presents the results of a research work framed within the Research Project “Advanced Software Tools for the Management of Digital Contents for Education” (PROICO 3-0212), that looked at the level of appropriation in relation to Open Educational Resources by professors of the National University of San Luis. This research work was carried out following the quantitative model, with an exploratory approach, analyzing surveys and the final works of students of a postgraduate course related to this topic.

The results allow us to see that the movement of educational resources is little known subject, but the level of appropriation of technology allows us to see that it is possible for university teachers to develop and reuse open educational resources.

Key words: open educational resources, digital competence, educational research.



Introducción

En este artículo se presenta una investigación que indagó el nivel de apropiación en relación a los recursos educativos abiertos que tienen por parte de los profesores de la Universidad Nacional de San Luis. Los datos se obtuvieron a partir de un curso de postgrado "Recursos educativos abiertos en la Educación Superior" destinado a docentes universitarios, realizada en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Sin darnos cuenta, de una forma invisible pero pujante, surgió una fuerte corriente que impulsa a las instituciones educativas a la creación de redes de conocimiento que promueven la reutilización de contenidos. Evidentemente las TIC avanzan hacia un paradigma de construcción colectiva del conocimiento (UNESCO, 2002), del cual, como institución educativa de nivel superior, no podemos estar ausentes.

El término "Recursos Educativos Abiertos" (en adelante REA) surge en el año 2002 cuando fue utilizado por primera vez por la UNESCO en la Conferencia sobre el "Impacto de la iniciativa 'Open Courseware' en el Desarrollo de la Educación Superior en Países en Vías de Desarrollo". Desde entonces, varias Instituciones educativas de todo el mundo acuerdan con esta iniciativa que propicia el conocimiento colaborativo, y apunta al acceso libre de sus contenidos, enriqueciendo la heterogeneidad educativa y cultural.

Este movimiento impulsa a que los docentes, investigadores y autodidactas se sumen bajo la consigna: Reusar, redistribuir, combinar y adaptar los recursos disponibles en internet. Un REA, como explica Navas (Navas E, 2010), debe reunir las siguientes características:

1. Está a libre disposición de cualquiera que tenga acceso a la Web.
2. Tiene un objetivo educativo claramente especificado.
3. Es editable, es decir, está hecho con herramientas que permiten un libre acceso para su modificación.
4. Tiene un autor individual o institucional reconocible

La diversidad de Recursos Educativos Abiertos que se pueden desarrollar es tan variado, que a modo de síntesis se pueden agrupar en tres tipos (López, 2012) y son:

- **Contenidos educativos:** desde un simple archivo hasta un curso completo.
- **Herramientas:** Software para apoyar la creación, acceso, uso y modificación.
- **Recursos de implementación:** Licencias de propiedad intelectual que promuevan la publicación abierta de materiales

La Figura siguiente resume gráficamente que son los Recursos educativos abiertos.

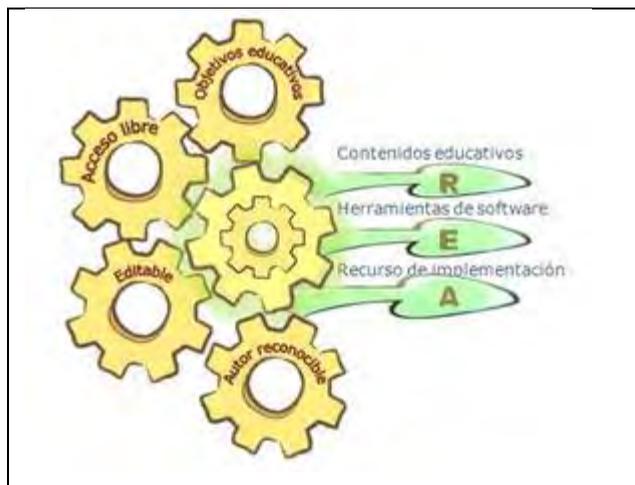


FIGURA 1: Recursos educativos abiertos (elaboración propia)

El potencial de los REA está en relación directa con la reutilización, dado que aumenta la productividad de los sistemas de gestión de aprendizaje, disminuye los costos y promueve la posibilidad de adaptarlos a las necesidades educativas propias de cada docente. Cabe destacar que la construcción de estos recursos y su distribución libre refuerzan la capacidad innovadora. Por ejemplificar una de las posibilidades que ofrecen los REA en el ámbito educativo, mencionamos las guías de lectura desarrolladas por docentes y disponibles en internet. Son una alternativa que complementa el uso de los libros de texto, y posibilita extender el tipo de recursos utilizados en educación.

Burgos (2010) claramente expone que el núcleo fundamental para no limitar su aprovechamiento y reutilización de los REA, supone abordar el tema de propiedad intelectual y derechos de autor. Las licencias Creative Commons, ofrecen a los docentes, la posibilidad de licenciar sus recursos educativos y especificar algunos derechos sobre el uso, redistribución y modificación. Se puede acceder desde internet <http://www.creativecommons.org.ar>, y dispone de seis licencias internacionales que surgen de combinar las 4 condiciones (ver figura 2). Fueron diseñadas para su utilización en cualquier lugar del mundo. Los profesores e investigadores no pierden los derechos sobre el material publicado, si no que lo ceden bajo determinadas condiciones para facilitar su reutilización por otros académicos. Se puede elegir desde una licencia que sólo permite que se reconozca el derecho de autor, y no se modifique la obra, hasta la licencia que ofrece el material reconociendo el autor, con posibilidades de cualquier explotación de la obra, incluyendo la explotación con fines comerciales y la creación de obras derivadas.



Un punto central en este tema es la calidad de estos recursos que puede evaluarse según nos centremos en el producto o en el proceso, en lo técnico o pedagógico. Sin duda la calidad se refuerza por el uso libre y compartido de los mismos respondiendo a licencias del tipo Creative Commons.

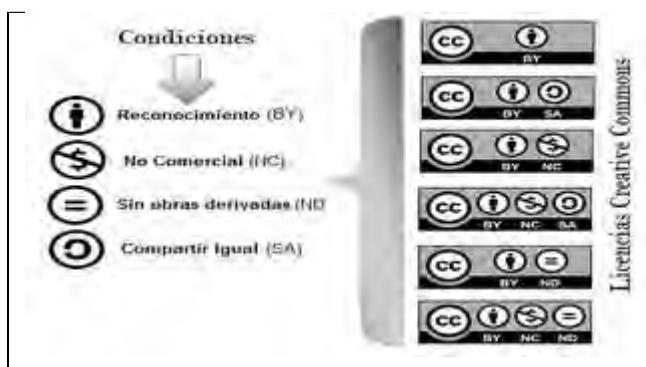


Figura 2. Combinación de licencias la Creative Commos.

Por otro lado no menos significativo, para ingresar en el movimiento de REA es necesario valorar las competencias digitales requeridas por un docente. Jordi Adell (2008) plantea la importancia de que los docentes adquieran competencias digitales y detalla las 5 fases de apropiación de la tecnología.

1. ACCESO: los docentes aprenden el uso básico de la tecnología. Puede durar un año.
2. ADOPCIÓN: los docentes utilizan la tecnología como apoyo a formas tradicionales de enseñanza.
3. ADAPTACIÓN: los docentes integran la nueva tecnología en prácticas tradicionales. Pero, se aumenta la productividad.
4. APROPIACIÓN: se empiezan a experimentar nuevas maneras de trabajar, que sin la tecnología no serían posibles.
5. INVENCIÓN: descubren nuevos usos para la tecnología o combinan diversas tecnologías de forma innovadora. Utilizan la tecnología de manera que nadie lo ha hecho antes.

Contexto

En el año 2012 se dictó un curso de postgrado aprobado por resolución Rectoral dirigido a docentes de educación superior. Se planificó con una duración de 40 hs. presenciales, y se utilizó un campus virtual implementado en el Sistema de Gestión de Aprendizajes Moodle en su versión 2.3. (www.evirtual.unsl.edu.ar), que funciona en la Facultad de CFMy N que y permitió establecer una comunicación asincrónica como apoyo de la clase presencial y



disponer el material del curso para descargar. Como expresa Rodríguez (2013) la incorporación de las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje, propician una nueva gestión del conocimiento, a partir del cambio en cuanto estructura, contenidos y métodos de enseñanza.

El curso apuntó a contribuir a la difusión del movimiento de acceso abierto al conocimiento, que promueve la difusión libre y gratuita de la producción científica y académica de la comunidad universitaria. Los objetivos del curso se centraron en que al finalizar los participantes fueran capaces de diseñar, elaborar, evaluar y reutilizar recursos educativos abiertos e identificar los aspectos curriculares y metodológicos fundamentales en el diseño y desarrollo de los mismos.

Los contenidos abordados abarcaron desde la definición de recursos educativos abiertos, repositorios de REA, herramientas de autor de libre distribución, hasta la producción y publicación de un REA desarrollado por los alumnos. La muestra con la que se trabajó estuvo compuesta por 36 docentes que llegaron a presentar el trabajo final de 58 inscriptos. Este grupo se constituyó con docentes pertenecientes a la Facultad de Matemática, Facultad de Ciencia de la Salud en su mayor porcentaje.

Análisis y resultados

La investigación se llevó a cabo bajo el paradigma cuantitativo, con corte exploratorio. El objetivo principal fue indagar el nivel de apropiación de docentes de la UNSL, en relación al movimiento REA. Como objetivo secundario se indagó el nivel de apropiación de las herramientas informáticas para la producción y publicación de REA por parte de los mismos.

Las preguntas de investigación que surgieron ¿Los profesores de la UNSL conocen el movimiento de REA? ¿Qué herramientas informáticas utilizan para la producción y publicación de REA? ¿Cómo licencias sus recursos en la web? ¿Cuáles es la relación entre los REA y las competencias digitales de un profesor universitario? ¿Qué repositorios utilizan para alojar sus REA?

Los instrumentos para recolectar la información fueron una encuesta y se analizaron los foros con el fin de extraer información sobre las herramientas informáticas utilizadas en el trabajo final presentado por los alumnos. Esto nos permitió explorar las percepciones de los docentes en relación a los REA y el nivel de apropiación en su ámbito de trabajo dentro de la Universidad Nacional de San Luis.

La encuesta que se realizó, consta de 8 preguntas. 2 preguntas abiertas, que hay un espacio en blanco para responder; 2 preguntas de una única opción, que son aquellas que presentan



varias alternativas pero una posible respuesta; 1 pregunta para seleccionar de una lista y 3 preguntas de selección múltiple, que son aquellas que presentan varias alternativas de posible respuesta.

La encuesta fue desarrollada con la herramienta formulario de googledocs, en la figura2 se puede visualizas parte de la misma. Para que tuvieran acceso los alumnos, se agregó como un enlace, en la primera semana del curso virtual. Actualmente, se dejó fuera de línea (no se aceptan más respuestas) para no permitir que se alterara la información recolectada.

Recursos educativos abiertos

La propuesta de este cuestionario es permitirnos tomar dimensión de las tecnologías utilizadas por los docentes de la UNSL.

*Obligatorio:

Asignatura que dicta en la universidad *

dependencia de trabajo *

Desarrolla recursos educativos para sus materias *

Si, en formato impreso

Si, en formato digital

Si, en formato impreso y digital

no

Dispones de un espacio en internet para tu asignatura *

Un sitio web

Un blog

Un aula virtual

un grupo en facebook

otro

ninguno

Figura 2. Encuesta sobre recursos educativos

En lo referente al análisis de los resultados obtenidos, a partir de la encuesta, se detalla a continuación. En la siguiente Figura, se puede visualizar el gráfico con el número de docentes que se inscribieron en el curso. Teniendo en cuenta que éste estuvo dirigido a todos los docentes de la Universidad, que son 8 Facultades y un Instituto Superior, en su mayoría se inscribieron docentes de la Facultad de Ciencias físico, Matemáticas y Naturales con un 48 % y de la Facultad de Ciencias de la Salud con un 45%. De este total solo completaron el curso un 62% de los docentes.

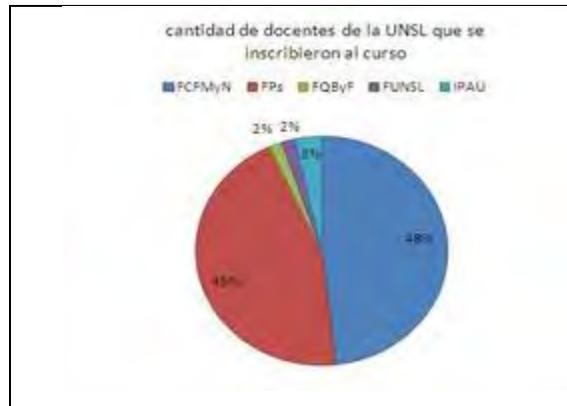


Figura 3. Cuadro con datos de inscripción

En relación a la pregunta en qué año de la carrera ejercen la docencia, vemos que en su gran mayoría son docentes de los primeros años de las carreras universitarias. Como se puede visualizar en la figura 4, un 72% están en 1 y 2 año.



Figura 4. Docentes en que dictan sus asignaturas separado por año

En cuanto a las herramientas web utilizadas por los docentes para alojar los materiales educativos de su clase, encontramos que sólo un 29% no utiliza ninguna de las posibilidades que ofrece internet. Si bien la pregunta tenía la posibilidad de elegir varias opciones, tales como un blog, un sitio web, un aula virtual o un grupo en facebook, se colocó la opción otra, para permitir comentar otras entradas por nosotros no contempladas. Como la pregunta es de opción múltiple, un docente podía seleccionar varias de estas opciones. Esto pone de manifiesto que un elevado porcentaje de docentes utiliza alguna de las posibilidades que ofrece internet, marcando que un 45% utiliza las aulas virtuales. Teniendo en cuenta que en

nuestra Facultad de Ciencias Físico, Matemáticas y Naturales existen 2 plataformas virtuales (moodle e Ilias) y que en Rectorado existe otra (Ilias).

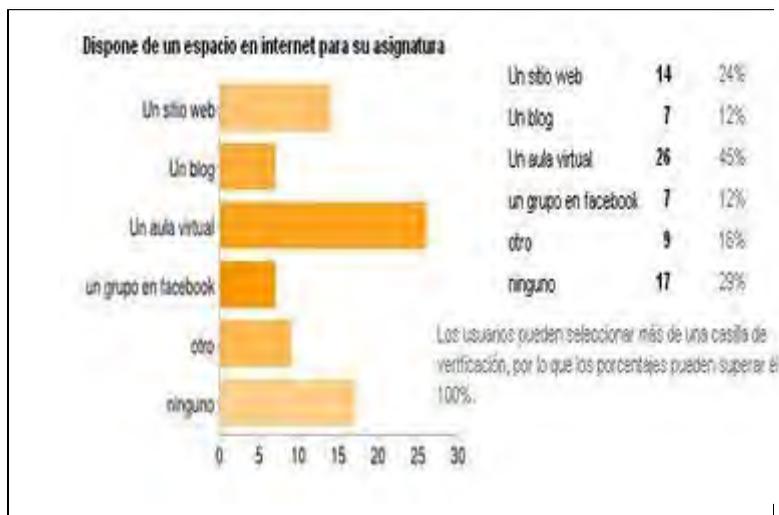


Figura 5. Espacio web en la asignatura

Ante la pregunta ¿Qué campus virtual utiliza? El resultado obtenido indica que un 36% indica que Moodle y un 13% utiliza Ilias.



Figura 6. Desarrolla recursos educativos

Respecto a la pregunta ¿Desarrolla recursos educativos? Se les dio 4 opciones posibles (en formato impreso, en formato digital, en ambos formatos y no desarrolla ningún recurso

educativo). El mayor porcentaje expresa que los docentes utilizan el formato digital e impreso para sus recursos.

Vemos que es muy bajo el nivel de apropiación en relación al movimiento REA. Aunque se visualiza que muchos docentes tienen diferentes medios para trabajar contenidos en sus materias, diseñan materiales educativos y los alojan en internet.

Si analizamos que tipo de licenciamiento utilizan los docentes en relación a los recursos educativos que desarrollan, vemos en la figura que un 88% no utiliza ningún tipo de licenciamiento. El 2% de los docentes dice conocer y utilizar las licencias creatives commons para sus recursos educativos. Lo que indica es gran desconocimiento del tema en nuestro ámbito universitario.



Figura 7. Licenciamiento en los recursos web desarrollados

Para realizar los trabajos finales, se propuso a los alumnos trabajar con la modalidad de aprendizaje colaborativo grupos estaban formados por docentes de diferentes disciplinas. Se analizaron los comentarios de los foros a fin de extraer toda la información sobre herramientas de software utilizadas, repositorio en los cuales alojaron el REA el tipo de recurso desarrollado y que licencia utilizaron para el REA. Del cual surge los REA que desarrollaron se puede ver la siguiente tabla.

Grupo	Herramienta	Repositorio	Recurso educativo	Licencia
G1	Power point	slideshared	Teoría	BY NC SA
G2	Power point	slideshared	Teoría	BY NC SA
G3	Power point	slideboom	Trabajo práctico	BY NC SA
G3	Power point	slideshared	Teoría	BY NC SA
G4	Video	Eduteka	Teoría	BY NC SA
G5	Power point	slideshared	Evaluación	BY NC SA

G6	HTML	Merlot	Evaluación	BY NC SA
G7	PDF	Slideshared	Trabajo práctico	BY NC SA
G8	JPG	Bubbl	Mapa conceptual	BY NC SA
G9	PDF	Googledocs	Trabajo práctico	BY NC SA
G10	Prezi	Prezi	Teoría	BY NC SA
G11	Curso	Secondlife	Curso	BY NC SA
G12	Power point	slideshared	Teoría	BY NC SA
G12	Formulario	Googledocs	autoevaluación	BY NC SA
G13	Power point	slideshared	Teoría	BY NC SA
G14	-----	-----	-----	-----

Del cuadro anterior se deduce que 7 grupos optaron por realizar un recurso educativo abierto en formato presentación de power point como material teórico y utilizaron slideshare para subir el recurso en internet. Todos eligieron como licenciamiento **BY NC SA**, que expresa un uso no comercial de la obra original ni de las obras derivadas, y la distribución se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Si bien se eligieron licencia con algunas restricciones se permite su reutilización y su adaptación.

En cuanto al análisis de las fases de apropiación, que propone Jordi Adell, que indica que un docente debe comprender cómo funciona la tecnología, usar tecnologías de la información, acceder, crear y compartir información en múltiples formatos. Teniendo en cuenta que la consigna del trabajo final del curso consistió en elaborar un REA, licenciarlo con las creatives commons y alojarlo en un repositorio. Los grupos han desarrollado propuestas variadas en relación a los REA con herramientas informáticas diferentes, que van de utilizar la plataformas slideshared hasta Secondlife. Lo que denota una apropiación tecnológica significativa y se encuentran en la fase de apropiación, que les posibilita sumarse al movimiento REA.

Conclusiones

En relación a los REA, el desarrollar, reutilizar y compartir nos permite trabajar con material de calidad y disminuir los tiempos que nos demandaría generar todo el material educativo desde cero. El uso de los mismos, en los ámbitos educativos es un apoyo que aporta significativamente en el enriquecimiento de los ambientes de aprendizaje y propicia el acceso libre al conocimiento.

Si bien este trabajo es una primera aproximación al tema a investigar y trata de esbozar los primeros resultados, constituye, sin duda, un área a la que hay mucho por indagar. Los



resultados obtenidos dan cuenta que es un tema poco conocido y por lo tanto, el nivel de apropiación del movimiento de recursos educativos abiertos esta en sus primeras instancias en el ámbito de nuestra universidad. Lo significativo del curso fue que los alumnos del curso elaboraron sus propios recursos educativos abiertos, alojando los mismos en repositorio que están en internet y permiten un acceso libre. Las licencias seleccionadas están en un intermedio.

También es importante resaltar el valor de seguir difundiendo este movimiento entre los docentes e investigadores universitarios. Desde nuestro proyecto de investigación se llevaran acciones a partir de repetir dicho curso de postgrado y difundirlo a través de publicaciones en diferentes medios. Como futuro avance en la investigación se harán consultas a efectos de analizar cuantos de los profesores que tomaron el curso utilizan REA en sus clases.

Notas

(1) Magister en Tecnología de la Educación, Licenciada en Ciencias de la Computación. Prof. Adjunta del Departamento de Informática. Directora del PROICO 3-0212 “Herramientas Informáticas Avanzadas para la Gestión de Contenidos Digitales para Educación”. De la Facultad Ciencias Fis. Mat. y Nat. De la Universidad Nacional de San Luis.

Bibliografía

Adell J. (2008): “Actividades didácticas para el desarrollo de la competencia digital”, Conferencia: “Desarrollando Competencia”, VII Jornadas de Experiencias de Innovación Educativa, Gipuzkoa, Disponible en <http://video.google.com/videoplay?docid=-6166335145280850846&hl=ca#>. Consultado octubre 2013.

Adell, J. (2011). *Competencias digitales para profesorado*. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=tjC1LOC0r1g>. Consultado octubre 2013

Burgos Aguilar, J. V (2010). *Distribución de conocimiento y acceso libre a la información con Recursos Educativos Abiertos (REA)*, Revista Digital La Educ@ción. (143) edición especial “Innov@ción Educativa para el Desarrollo Humano”, (OEA-OAS), Disponible en http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/reavladimirburgos.pdf Consultado octubre 2013

Coord RAMÍREZ MONTOYA, M.S., & BURGOS AGUILAR, J. V (2010). *Recursos Educativos Abiertos en Ambientes Enriquecidos con Tecnologías. Innovación en la Práctica Educativa*. Tecnológico de Monterrey (Creative Commons Attribution 2.0). Disponible en <http://catedra.ruv.itesm.mx/bitstream/987654321/566/8/ebook>. Consultado octubre 2013

López Garcia, J. (2007). Recursos educativos abiertos (REA). EDUTEKA. Disponible en <http://www.eduteka.org/OER.php> consultado octubre 2013



Navas, E. (2010). *Conceptualizando los Recursos Educativos Abiertos, sus características y taxonomía*. Disponible en línea <http://www.authorstream.com/Presentation/elvinavas-431021-cled-2010-elviranavas-rea-unimet-education-ppt-powerpoint> consultado octubre 2013

Ramírez Montoya, M.S., Celaya Ramírez, R., & Lozano Martínez, F (2010). *Apropiación Tecnológica en Profesores que Incorporan Recursos Educativos Abiertos en Educación Media Superior*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Abril-Julio. Recuperado el 19/09/13 de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART45007>

Rodríguez, N. E. (2013). *La gestión del conocimiento mediado por los REA: La experiencia en una universidad tecnológica mexicana*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, No 43 Recuperado el 19/09/13 de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/gestion conocimiento REA experiencia universidad.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/gestion%20conocimiento%20REA%20experiencia%20universidad.html)

UNESCO. Comunicación e Información. Disponible en línea <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/> consultado octubre 2013



**Prácticas de escritura y posicionamiento subjetivo en la formación docente.
Un análisis desde la experiencia de los estudiantes.**

**Practices of writing and subjective positioning in teachers training.
An analysis from students experience.**

Lic. Vannucci, María Leticia (leti2903@hotmail.com) Prof. Garro, Francisco David (davidgarro2004@hotmail.com) Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

El presente estudio es un avance de investigación de la línea A del PROICO N°4-1-8802 "Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Posicionamiento Subjetivo en la Universidad". Los objetivos son: caracterizar el posicionamiento subjetivo de los estudiantes en la formación docente inicial, y analizar la relación que se construye entre posicionamiento subjetivo y prácticas de escritura, desde la experiencia de los estudiantes de las carreras de formación docente de la FCH- UNSL. Para ello se efectuó un estudio cualitativo; en función de ello se realizaron seis entrevistas semiestructuradas a estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, Nivel Inicial y Educación Especial.

Entre las primeras conclusiones se visualizó la existencia de un vínculo entre la práctica de escritura y el posicionamiento subjetivo a partir de su experiencia formativa. Los estudiantes señalan que el sentido que le atribuyen a la práctica de escritura gravita en el modo subjetivo de producir un texto. A su vez la transformación de un escritor inmaduro a un escritor maduro, se produce gracias a un cambio en el posicionamiento subjetivo.

Palabras claves: práctica de escritura, posicionamiento subjetivo, formación docente.

Summary

The present study is an advance research of A line of PROICO No. 4-1-8802 "Academic Literacy political literacy and Subjective Positioning at the University." The objectives are: to characterize the subjective positioning of students at the initial teacher training, and to analyze the relationship that is built between subjective positioning and practices of writing, from the experience of students of the teacher training careers of the FCH-UNSL. For this a

qualitative study was performed; based on it six semi-structured interviews were made to students of the careers of Educational Sciences, Initial Level and Special Education.

Among the early findings was visualized the existence of a connection between the practice of writing and subjective positioning from their learning experience. Students say that the meaning attributed to the practice of writing revolves in the subjective way of producing a text. At the same time the transformation of an immature writer to a mature one, is produced by a change in subjective positioning.

Keywords: practice of writing, subjective positioning, teacher training.

Introducción

Las prácticas de escritura en el contexto universitario constituyen una de las caras del proceso de alfabetización académica, que junto a las prácticas de lectura se conforman en herramientas intelectuales poderosas al momento de apropiarse y construir conocimiento en la formación inicial. Paula Carlino (2003) sostiene que existe una gran confusión entre muchos docentes al creer que los estudiantes no saben leer y escribir adecuadamente; y que redactar o escribir bien es un saber que debió haberse aprendido antes de ingresar a la Universidad. De acuerdo con esta idea pareciera que para producir cualquier texto basta con estar alfabetizado. No obstante, producto de numerosas investigaciones, dichas creencias han sido desmitificadas.

Indagar acerca de las prácticas de escritura en dicho contexto, implica para nosotros preguntarnos por las prácticas que desarrollan los estudiantes en la formación docente inicial, y en este punto develar su relación con la configuración del posicionamiento subjetivo, así como también los espacios que posibilitan la transición de un escritor inmaduro a uno maduro. En este trabajo intentamos responder los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los posicionamientos subjetivos que construyen los estudiantes respecto de las experiencias en cuanto a sus prácticas de escritura en la formación docente inicial?, ¿cuáles son las experiencias de escritura que posibilitan los cambios de posicionamiento subjetivo en la formación docente?; cuyos objetivos son: Caracterizar el posicionamiento subjetivo de los estudiantes en la formación docente inicial, y analizar la relación que se construye entre posicionamiento subjetivo y prácticas de escritura desde la experiencia de los estudiantes de las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Encuadre Conceptual

-**Acerca de la práctica de escritura en el contexto universitario.** Teniendo en cuenta los aportes de las distintas investigaciones acerca de la producción escrita, en este trabajo, entendemos al acto de escribir, por un lado, como *un proceso de composición que combina factores psicológicos-cognitivos, lingüísticos- textuales y socioculturales*; y en tanto proceso de composición implica tres fases fundamentales: planificación, textualización y revisión del producto escrito. Desde esta perspectiva, el acto de escribir resulta de la confluencia de una serie de elementos individuales, lingüísticos y sociales, los cuales se definen de la siguiente manera:

-**Psicológicos/ cognitivos:** aquellos que pone en juego el individuo al momento de comenzar el proceso de producción escrita, e involucra operaciones de pensamiento – generación de ideas, organización y secuenciación- así como también condiciones motivacionales – intereses, propósitos, metas, creencias, emociones-.

- **Lingüísticos y textuales:** refiere al dominio del lenguaje, las reglas y procedimientos gramaticales y pragmáticos que otorgan las pautas para la producción de textos escritos- géneros, funciones del lenguaje, sintaxis, etc.-

-**Socioculturales:** involucra las condiciones del entorno, ámbito y situación en la que el individuo produce el escrito. Incluye las normas y pautas para la producción al interior de una comunidad discursiva, los tópicos y tareas demandadas.

Por otro lado, al considerar el factor sociocultural nos conduce a definir la práctica de escritura *como un acto que acontece en determinada situación comunicativa*. Esto implica considerar los componentes intervinientes en dicha situación:

Sujeto que escribe: el que produce un escrito y que pone en juego una serie de operaciones cognitivas, lingüísticas y motivacionales para decir o producir conocimiento en un texto escrito.

Texto: Producto de la acción que comunica una serie de ideas organizadas y coherentes; su estructuración responde a distintas tramas y funciones del lenguaje.

Destinatario: Puede pensarse en sentido de receptor del escrito, pero también en función del sujeto demandante de aquello.

Contexto de producción: Situación espacio-temporal en la que se produce el escrito y que brinda los marcos de referencia para la producción escrita.

En este sentido, se advierte que la práctica de escritura podría leerse como: *una práctica que realiza un sujeto - y por lo tanto involucra una serie de operaciones cognitivas, lingüísticas,*

intereses y propósitos- mediante la composición de un texto escrito –que responde a los criterios propios de la comunidad discursiva-, para un otro destinatario, que en el contexto universitario se convierte en ese otro que demanda una tarea.

Pensar la práctica de escritura no sólo a nivel cognitivo-subjetivo, es decir, como proceso de composición que acontece a nivel de estructuras de pensamiento; sino también, en cuanto acto comunicativo, a partir del cual el sujeto objetiva su pensamiento mediante un texto escrito en determinada situación –en este caso el ámbito universitario- invita a revisar y reflexionar en torno a los espacios que posibilitan las prácticas de escritura con el objetivo de “decir” ó transformar” el conocimiento en la formación inicial.

Visto de este modo, la práctica de escritura en cuanto acto de composición y comunicación *“alberga un potencial epistémico porque no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber”* (Carlino, 2003: 411).

-De la noción de posicionamiento subjetivo. El posicionamiento subjetivo (modo subjetivo de situarse) es una entidad teórica difusa y escurridiza que escapa a cualquier definición lineal. Di Scala y Cantú (2003) consideran que el *“Posicionamiento - a diferencia del concepto de “posición” – alude a la acción de posicionarse, es decir, de ubicarse, colocarse o ponerse en un lugar de un modo determinado. El posicionamiento se da en un contexto que llamaremos situación, del que cuidadosamente intentaremos diferenciar. En efecto, la situación es objetiva y está externamente determinada, mientras que el posicionamiento es subjetivo y está atravesado por las variables de la historia pulsional, relacional e identificatoria del sujeto.* (Di Scala y Cantú, 2003:3).

Se entiende al posicionamiento subjetivo como la forma en que un sujeto habita una posición establecida o construye una nueva posición, esta forma de colocarse proporciona un punto de vista a partir del cual los sujetos pueden hacer una lectura del mundo, sentir y transformar la realidad (actuar para enfrentar la desigualdad social del contexto social).

En ese sentido el modo subjetivo de situarse ante la realidad denominado posicionamiento subjetivo, es la forma de habitabilidad del mundo, forma construida personal y colectivamente de ser, de pensar, de sentir, de actuar, es decir de vivir, que no se reduce solamente a una forma de “mirar” sino a poner en juego todos los sentimientos, el pensamiento en ese nuevo modo actuar.

Podríamos mencionar algunos elementos que caracterizan al posicionamiento subjetivo:

El **lugar** donde se ubica la posición. El posicionamiento subjetivo para Ballairó (2001) es el lugar donde se encuentra situado mentalmente un individuo. Un individuo, aunque no lo sepa,

se ubica inconscientemente en diversos posicionamientos mentales y como consecuencia de ello, va a percibir la realidad tanto interna como externa. Ballairó (2001) aporta un ejemplo que ilustra este concepto. Una persona que se encuentre observando un tren en movimiento, va a ver el mundo conforme al lugar donde se sitúe respecto al mismo: Delante, al costado, o detrás. Lo que va a percibir es llegando, pasando o alejándose. En ese particular sentido, el posicionamiento que asuma lo llevará a ver la realidad de distinto modo.

La **relación que se produce con otras posiciones**. Un posicionamiento es un punto de vista adoptado por un hablante dentro de un discurso que puede afirmar u oponerse a las posiciones adoptadas por otros hablantes (Mc Laren, 2002: 62). En ese sentido el posicionamiento ubica al sujeto al interior de relaciones de posición con otros sujetos, esas relaciones pueden ser de oposición, alianza o de jerarquía. Este tipo de relación promueve la *toma conciencia* de sí mismo y de las visiones de mundo y la situación particular.

El **elemento que articula dialécticamente lo fijo con lo dinámico**, en tanto que es una estructura que está posicionada pero a su vez es posicionante. Está posicionada porque las posiciones que asumen los sujetos es un producto que está sujetado a posiciones ya existentes, y es *posicionante* porque ubica a los otros en un cierto espacio social de referencia construido a partir de su propio lugar. En este sentido, el posicionamiento es un dispositivo que contribuye a colocar al sujeto en un lugar determinado dentro de un mundo de lugares posibles.

El posicionamiento visto como lugar, como relación y como acción posicionada y posicionante es vital para la construcción de la identidad, en tanto que, como afirma Hall, (2000; 235) la identidad se constituye a partir de puntos de fijación temporal de las posiciones de un sujeto. Debe quedar claro entonces que el posicionamiento es un aspecto sustantivo que define un sistema pertenencias sociales de los sujetos, en tanto implica la identificación con posturas definidas.

Encuadre Metodológico

Se realizó un estudio cualitativo, ya que se pretende develar y describir los posicionamientos que asumen los estudiantes en las carreras de formación docente en relación a las experiencias en cuanto a las prácticas de escritura que desarrollan a lo largo de su trayecto formativo. En función de ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de las carreras de Educación Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Principales avances

A partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes de las carreras de formación docente, podemos identificar dos elementos claves para comprender la relación entre las prácticas de escritura y el posicionamiento subjetivo, así como también las dificultades identificadas en éstas, a saber:

A-El sentido que los sujetos le atribuyen a las prácticas de escritura. Las experiencias de los estudiantes nos permiten organizar sus prácticas de escritura en base a: escribir para quién; -escribir para qué y; el tercer y último, una combinación que implica articular sujetos destinatarios y finalidad.

- **Escribir para quién.** Aquí se visualizan al menos dos tipos de destinatarios diferentes. Para los otros y para sí mismo.

En relación a escribir **para los otros**, una de las estudiantes señala: *“Capaz que la escritura sea el momento donde vos estas tratando de demostrar lo que aprendiste en la universidad, como que lo que aprendes, lo aprendes cuando estas con el otro charlando discutiendo...pero la escritura ha funcionado, al menos en mi caso, mas para demostrar, plasmar que lo que está ahí es lo que vos aprendiste”(…)*demostrar a otro lo que leí en tales y tales documentos”(EC1). Como se puede apreciar esta alumna, entiende a la práctica de escritura en la universidad, como una herramienta para demostrar al otro (en este caso el docente) lo que aprendió de los textos, en ese marco la producción escrita es la prueba (o medio) donde se expone al otro lo aprendido. De esta forma la escritura está sostenida en el deseo de aprobar tratando de cubrir la expectativa del docente (sujeto evaluador). La práctica de escritura para otro, como destaca Mercado Cruz y Espinoza Chávez (2011), despersonaliza en tanto que se escribe, fundamentalmente, para cumplir y cubrir una demanda que le es ajena, sin lograr un nivel de implicación que le permita al sujeto darle sentido a esa práctica.

Por el contrario, la práctica de escritura **para sí mismo tiene** un horizonte diferente, tal como lo expresa la misma estudiante: *“Ahora en la práctica estamos haciendo este ejercicio de uno sacar las concepciones de enseñanza y aprendizaje y creo que a todos nos cuesta porque ya no se trata de demostrar a otro lo que leí en tales y tales documentos sino ahora es escribir para vos. Nos dicen chicos esto les va a servir a ustedes para hacer sus prácticas. Es una de las primeras veces que uno está escribiendo para uno realmente, no para aprobar tal o cual trabajo, por ejemplo un parcial”(EC1)*. Esta estudiante destaca claramente que (al final de su carrera) ya no trata de escribir para otro cumpliendo las demandas ajenas, sino que

comienza a hacerlo para sí misma, y de ese modo se implica con el conocimiento que está produciendo.

La definición del destinatario de la escritura pone de manifiesto el nivel de implicación subjetiva en el proceso de escritura en la universidad. Según Mercado Cruz y Espinoza Chávez (2011), si sólo escribe para otro (práctica más frecuente en la educación formal) satisfaciendo una demanda externa, la producción se vuelve ajena. Pero si se escribe para sí mismo, la producción es más profunda y se vuelve más propia. Según estos autores siempre hay posibilidades de mayor implicación de los sujetos en la escritura; sin embargo, en las instituciones educativas persiste el interés por perpetuar un tipo de escritura que refleje fielmente y con objetividad lo que dicen los textos de los autores que leen, y las posturas personales importan siempre y cuando ratifiquen lo dicho y escrito por otro.

-Escribir para qué. En lo relativo a este eje se pueden visualizar al menos dos finalidades diferentes. La de reproducir lo que el texto dice o la de producir conocimiento en base al texto.

En torno a la práctica de escritura que tiene como horizonte sólo la **reproducción del conocimiento** que está contenida en el texto, las alumnas señalan: *“Por ahí en primero era más sacar de los textos, era como un copiar y pegar”(EE2); “el trabajo práctico o la monografía por lo general es más información de los textos que tuya”(EC2); “la mayoría de los trabajos escritos en la facultad eran sacar de tal autor y cortar y pegar”(EE3); “por allí veo que digo lo textual. (...) me cuesta ponerme en lugar de los autores”(EI2).* Las cuatro respuestas señalan que en la universidad se desarrollan prácticas de escrituras cuya finalidad está destinada, fundamentalmente, a copiar las ideas que expone el texto.

Estas prácticas de escrituras reproductivas están asociadas, a los tipos de prácticas de escritura frecuentes (trabajo práctico y monografía) que les demanda la formación, según algunas estudiantes, o la complejidad de los temas que se abordan, según otras.

En lo relativo a escribir para **producir a partir del texto**, una estudiante señala: *“ Cuando se escribe (...) existen dos partes no sólo la búsqueda bibliográfica y lo que dice un autor, y no sólo lo que dice un texto, sino también y cuando existe libertad se puede escribir un texto donde imprimir el sello de uno y es ahí donde se puede construir muchísimo el conocimiento”(EE3).* Esta respuesta nos muestra la existencia de un espacio de escritura universitaria, donde no sólo tienen que reproducir las ideas del texto, sino también están autorizados por el clima de libertad existente, a producir textos donde pueden exponer su propia idea, que es según esta estudiante, el punto de partida para construir conocimiento.

Estas observaciones en torno a escribir para reproducir o para producir el texto confirman las conclusiones arribadas por Scardamalia y Bereiter (1992) y a fines de la misma década por Bono y otras (1998), quienes identificaron dos tipos de composición en la escritura de los universitarios: el primero “decir el conocimiento” (lo que en este trabajo se denomina escribir para reproducir la ideas de texto) y el segundo “transformar el conocimiento” (lo que aquí se llamó construir conocimiento a partir del texto). Según estas autoras, es de suma importancia que los estudiantes accedan no sólo a decir el conocimiento, sino principalmente a transformar dicho conocimiento. Este proceso se produce por medio de una interacción entre el contenido, el lector y sus posibles reacciones frente al texto, donde el autor se va modificando conforme escribe su obra, en otras palabras la diferencia entre uno y otro radica en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición.

Según Scardamalia y Bereiter (1992) la comprensión de los escritores experimentados cambia y crece durante el proceso de composición, para ello es de fundamental importancia reconceptualizar el tiempo de las revisiones, correcciones y reescrituras a fin de que los alumnos no sólo produzcan buenos textos sino que puedan, también, transformar su conocimiento.

-Combinación para qué y para quién. No se puede hacer una división tajante en escribir para qué y escribir para quién, en este trabajo sólo se hizo a los efectos de poder analizar con mayor profundidad los sentidos de la escritura universitaria. Para salvar este examen fragmentado, a continuación se transcribe la respuesta de una estudiante donde se asocia estos dos aspectos: *“Empezó con pedagogía, en que pude armar un escrito mío, en donde estaba esa instancia de búsqueda de material bibliográfico y esa instancia de imprimirle el sello de uno y es ahí donde pude construir muchísimo el conocimiento y todos esos prácticos donde uno puede construir más que leer y no poner lo que quiere el profesor y lo que dicen el texto...”*(EE3). Esta respuesta pone de manifiesto la intrínseca relación que existe entre la finalidad y destinatarios, en ese sentido es factible inferir dos tipos de escritura construida en base a la combinación de estos dos aspectos.

Tipo 1. La escritura enajenada (*“poner lo que quiere el profesor y lo que dice el texto”*). Es aquella escritura que tiene como fin reproducir mecánicamente la información aportada por la bibliografía impuesta por el equipo de cátedra y que está destinada a responder solamente a la demanda de los profesores, en tanto únicamente se escribe para ellos.

Tipo 2. La escritura propia (*“amar un escrito mío”*). Es aquella escritura que si bien, tiene en cuenta el material bibliográfico de referencia, no se queda encerrada en ello; sino que busca

construir ideas propias imprimiendo la visión particular de quienes escriben. Esta operación promueve la construcción de conocimiento en tanto crea las condiciones que ponen en juego los saberes apropiados previamente, y también estimula la creación de ideas nuevas que sustentan la escritura.

En suma, como puede apreciarse a lo largo de este apartado, en la enseñanza universitaria la producción escrita es un instrumento de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Si sólo se usa como medio para reproducir mecánicamente el conocimiento respondiendo a las necesidades del equipo de cátedra, la escritura pierde su carácter formativo y se convierte en una herramienta de control pedagógico. Pero si se la emplea como un dispositivo para la transformación del conocimiento y desarrollo de las potencialidades creativas, esta práctica recupera su carácter formativo.

B-Transformación del escritor inmaduro al maduro producido por el cambio de posicionamiento subjetivo desde la experiencia de los estudiantes.

Desde el punto de vista formativo, para Bono y otros (1998), “decir el conocimiento” es un proceso de composición “inmadura”, mientras que “transformar el conocimiento” da cuenta de los procesos utilizados por los escritores “maduros”. La transformación de un escritor inmaduro, de carácter reproductivo, a uno maduro de nivel productivo está sostenido en un cambio en el posicionamiento del sujeto frente al conocimiento. Este cambio no es espontáneo, ni inercial, ni evolutivo sino que es un proceso intencional que se produce en aquellos espacios educativos donde las estudiantes tuvieron que aprender a escribir escribiendo.

A continuación se transcriben aquellas respuestas donde las alumnas rescatan diversas prácticas de escrituras que contribuyen a transformar el escritor reproductor (posición pasiva) al escritor productor (posición activa).

a) Experiencias de escritura donde se emplea herramientas de síntesis

Una alumna destacó la importancia que tiene aprender a emplear herramientas de síntesis para poder escribir: “(...) en 3º empezaron a darnos para hacer cuadros y cuadros....Después en psicología educacional veíamos esas herramientas y las técnicas de estudio, en un trabajo que teníamos que hacer nosotros poníamos qué técnicas usábamos.... Vos ahí te dabas cuenta...” (EE2).

b) Experiencia de escritura donde se promueve la relación entre conceptos

Otra estudiante recuperó aquella práctica de escritura orientada a relacionar conceptos y pensar sobre lo que se está estudiando como base para construirse como escritora:

“Los profesores nos dan muchos trabajos prácticos nos dan cosas para relacionar, para pensar, por ejemplo relacionar la unidad cuatro con la uno, recién ahora me doy cuenta cómo escribirlos, recién ahora puedo hacerlo. Siempre en el ámbito de la Facultad...”(E12)

c) Experiencias de escritura donde se promueve la exposición de ideas propias

Dos estudiantes van un poco más allá, recuperando aquellas prácticas de escritura realizadas durante el proceso formativo en el que deben exponer su pensamiento y no sólo reproducir las ideas del texto. En este sentido mencionan tres tipos de prácticas de escritura distintas:

c.1-Defender una tesis (afirmar) con argumentos propios. En este sentido una alumna señala: *“Yo pienso que todas (refiriéndose a la prácticas de escritura) te ayudan a pensar y aprender ...pero cuando ya te dan, por ejemplo, una afirmación y vos tenés que opinar y fundamentar tu respuesta, esas es como que te ayudan a pensar más, porque tenés que fijarte que vas a poner, cómo lo vas a poner, porque yo tengo que estar segura de lo que pongo porque si hacemos una socialización vos tenés que estar seguro si te preguntan, y dar un buen argumento”*(EE2); **c.2- responder a preguntas que promueven apreciaciones propias:** *“en sociología hicimos un trabajo así que estuvo bueno, en pedagogía, en política también había preguntas donde uno podía poner opiniones personales, construir un poquito más”*(EE3); **c.3- producir textos con distintos formatos de escrituras** que promueven el posicionamiento subjetivo activo. En ese sentido se rescata el ensayo, el cuento y la autobiografía.

A continuación, a modo de ejemplo se transcribe un fragmento de entrevista donde se explicita el ensayo como formato: *“Es que tengo tan poca experiencia, pero por ejemplo el ensayo, para mi te permite un montón de cosas, o sea, partir de una problemática que vos estas planteando y fundamentarla, y para mi está muy bueno porque podés expresar tus propias ideas”*.(EC2). Esta entrevistada agrega: *“El primer ensayo lo hice sola, que se basaba sobre “la influencia de los medios de comunicación”, que me costó un montón y estuve como una semana para escribir cinco hojas y que en realidad me inspire con una canción y de ahí agarre el tema y comencé a escribir, pero no sabía, en ese momento, que se podía fundamentar con textos, sino capaz que hubiera sido más fácil. Ahora estoy escribiendo otro con una compañera, pero ya sé que lo puedo fundamentar con teoría, entonces es diferente”* (EC2).

Como se puede observar las distintas experiencias de escritura durante el trayecto formativo que manifiestan las estudiantes, indican niveles de implicación diferentes con respecto a dicha práctica que posibilitan la transición de un escritor inmaduro a un escritor maduro.

C)- Dificultades identificadas por los estudiantes en la práctica de escritura en el trayecto de formación docente.

A partir de las experiencias de los estudiantes podemos identificar una serie de dificultades en torno a la práctica de escritura, las cuales se nuclean en torno a dos ejes:

1º Relativo a dificultades en la escritura que ellos perciben en el proceso de formación: aquí se destacan **las que se producen en el ingreso a la universidad**, producidas por el cambio en la representación que tenían como escritores en la secundaria y, la construcción de nuevas representaciones en base a las exigencias universitarias, en este sentido una estudiante señala: *“Mirá yo salí de la secundaria creyendo que era buena para escribir, me bajaron el ideal la semana pasada con la problemática de Mimí, nos dijeron que la redacción estaba pésima...así que no se...por ahí uno se cree que es bueno en algo...”(EC1-Romi); y las que emergieron durante el transcurso de la carrera, aquí se pueden identificar las relativas a: los espacios para la enseñanza de la escritura, la articulación de los mismos, así como la falta de espacios para ejercer la escritura propia. Con relación a la falta de espacios una alumna señala que son pocos los espacios existentes a estos fines: *“...muy pocos (espacios de escritura), lo que son los trabajos prácticos, además ensayos, que hice uno solo en toda la carrera (para un optativo) y ahora estoy haciendo otro para Nivel Superior, pero después nada más y me parece que esa es una falencia que tiene nuestra carrera porque creo que mínimo, tres o cuatro ensayos tendríamos que hacer por año, porque no puede ser que lleguemos a cuarto año y cuando nos dicen que hagamos un ensayo los profesores nos tengan que dar una hoja en donde diga lo que es un ensayo, nos estamos por recibir y no sabemos lo que es un ensayo...Porque no tenemos a nadie que nos haya enseñado cómo escribir en la carrera” (EC2).**

2º Relativo a las dificultades de los estudiantes, en torno a los procesos que atraviesan, en el aprendizaje de la escritura. Los estudiantes identifican una serie de dificultades durante el transcurso de su carrera. A continuación la respuesta de una alumna nos permite inferir un supuesto que relaciona el avance en la carrera, la posición subjetiva y la producción escrita, que subyace en la representación de las alumnas: *“Generalmente cuando tenías que rehacer un trabajo, (en los primeros años), no era por la redacción en sí porque faltaba un concepto, en cambio ahora “chicas la redacción”... yo me decía a mi misma capaz que mi redacción era buena para un nivel secundario, cuando yo salí de esa profesora que me encantaba, pero no*

para un nivel universitario o para pensarte profesionalmente, digo bueno me faltara mas lectura..."(EC1- Romi)

De la lectura de este fragmento se puede deducir la existencia de dos hipótesis, que, tal como se señaló anteriormente, relaciona el avance en la carrera, la posición subjetiva y la producción escrita. Estas hipótesis pueden formularse de este modo:

Hipótesis 1. En los primeros años de la carrera al sujeto en formación se lo entiende como una persona con posicionamiento de estudiantes y el proceso formativo se focaliza, fundamentalmente, en la reproducción escrita de los contenidos correctos.

Hipótesis 2. En los últimos años de la carrera, en donde el sujeto de formación se acerca a la posición de profesionales, los procesos formativos se focalizan en la producción escrita en donde exista equilibrio entre las formas y los contenidos.

Principales Aportes

Producto del análisis presentado en líneas precedentes, es factible pensar el ámbito de la formación docente inicial como espacio que posibilita visualizar, a partir de las experiencias en torno a las prácticas de escritura de los estudiantes, el cambio de posicionamiento en relación al conocimiento, lo que conlleva a la transición del escritor inmaduro a un escritor maduro en determinada situación.

En este sentido, es posible dar cuenta de un modelo de análisis que nos permita poner en juego los factores involucrados en la reproducción/producción del conocimiento - lo que se ha denominado en este trabajo como *decir el conocimiento y transformar el conocimiento*- mediante la composición de un texto escrito en la formación inicial.

Las experiencias de los estudiantes sobre las prácticas de escritura en la formación docente inicial, se pueden analizar a partir de la relación entre: sujeto, texto y destinatario.

-En orden del sujeto que escribe (estudiante), se pone en juego cierto nivel de implicación en el proceso de composición. En este sentido, el nivel de implicación está sujeto a la demanda del otro, por lo que intervienen al momento de la producción ciertas operaciones de pensamiento, intereses, emociones, propósitos, en función de la tarea demandada en la situación formativa. Este nivel de implicación transita por diferentes estadios, que van desde un decir el conocimiento o sea reproducir el contenido, a transformar el conocimiento, es decir la realización de una producción creativa. Entre un extremo y otro aparecen niveles intermedios de implicación que involucran operaciones tales como: el establecimiento de relaciones entre conceptos al interior de un texto, los posibles encuentros entre las ideas de un autor y las propias del estudiante.

- En cuanto al otro destinatario, se infiere que los niveles de implicación nos dan los marcos de referencia para pensar el cambio de posicionamiento, de un sujeto pasivo en relación a la práctica de escritura (nivel de implicación menor), lo que llevaría a adoptar una posición de escritura enajenada en cuanto al texto, visualizando al otro destinatario como evaluador de su producción; a un sujeto activo en relación a la práctica de escritura (nivel de implicación mayor), lo que implicaría una escritura propia visualizando al otro destinatario, no sólo como evaluador, sino como lector.

-En cuanto al texto como producto de la composición del estudiante, y a su vez como elemento mediador entre ambos sujetos, conjuga elementos que responden, por un lado, al contenido propio del campo disciplinar determinado en función de la especificidad de la carrera elegida -ya sea Educación Inicial, Educación Especial, Ciencias de la Educación-, cuyo contexto a su vez determina los formatos de escritura propios de la comunidad discursiva; y por otro lado, el manejo de conocimientos de géneros textuales así como también de procedimientos gramaticales y de sintaxis al momento de producir un texto.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha pretendido dar a conocer los resultados obtenidos a partir del trabajo de investigación mencionado anteriormente, y cuyo propósito ha sido dar cuenta de las prácticas de escritura que desarrollan los estudiantes de las carreras de educación, y cómo dichas prácticas se vinculan con la configuración del posicionamiento subjetivo en el contexto universitario. En este punto es posible concluir:

1º En lo relativo a la relación entre posicionamiento subjetivo y práctica de escritura se pueden identificar diferentes sentidos. El relativo a los sujetos a quienes están destinadas las producciones (“escribir para quien”); así como en lo referido a la finalidad que posee dicha práctica (“escribir para qué”), y finalmente la conjunción de ambas. Producto de ello, se identifican dos vinculaciones, por un lado, la existencia de una práctica de escritura enajenada (escritura que tiene como fin reproducir mecánicamente la información aportada por la bibliografía impuesta por el equipo de cátedra y que está destinada a responder solamente a la demanda de los profesores, en tanto se escribe únicamente para ellos); y por otro lado, una práctica de escritura propia (escritura que teniendo en cuenta el material bibliográfico busca promover la construcción de conocimiento, en tanto crea las condiciones que pone en juego los saberes apropiados previamente y la creación de ideas nuevas que sustentan la escritura). En función de esto se visualiza un proceso de transformación de un escritor inmaduro, de prácticas reproductivas, a un escritor maduro cuyas prácticas de escritura involucran procesos de producción que implica un cambio de posicionamiento frente al conocimiento.

2º Se observa que se presentan dificultades en dos momentos del trayecto formativo: En primer lugar, al ingresar a la universidad, puesto que implica romper con las representaciones y prácticas que se tenía sobre la escritura en el nivel secundario, y los déficits en torno a la escritura que consideran los estudiantes al ingresar a la cultura académica. En segundo lugar, las dificultades durante el proceso de formación: se evidencian aquellas vinculadas a los espacios de formación (ausencia de espacios para la enseñanza de la escritura, la falta de articulación entre los espacios de formación en torno a la práctica de escritura y la falta de espacios formativos para desplegar la escritura propia); así como, las vinculadas a la composición escrita (proceso de textualización, y revisión de trabajos presentados).

3º No sólo es un proceso de composición que desarrolla un sujeto, sino también un acto comunicativo que implica a un “otro” destinatario , que asume distintas posiciones según la finalidad del proceso de escritura – un otro evaluador, un otro receptor -.

4º Además el posicionarse como escritor/autor en el contexto universitario está sujeto al tipo de tarea, tópico, demanda que se solicite en el acto de producir un texto.

Producto de la problematización expuesta es que se plantea la necesidad de repensar y generar espacios de formación que promuevan la producción escrita, no sólo para decir el conocimiento sino para transformar del conocimiento.

Bibliografía

- Ballairo, J. (2001). La ventana del deseo. Libros Tauro
- Bono, A. y Otro (1998) "Los estudiantes universitarios como productores de textos". Lectura y Vida. Año 19, Nº 4.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, Investigación, Año 6, Nº 20.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Di Scala, M. y Cantú, G (2003). Diagnóstico psicopedagógico en lectura y Escritura. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Mercado Cruz, E. y Espinoza Chávez, V. (2011). Sentir, pensar, reflexionar y escribir: la implicación de los estudiantes normalistas en sus producciones textuales. En CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | área 15 procesos de formación.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0552-F.pdf (consulta 6 de octubre 2011).
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Los modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje. Nº58.
- PROICO Nº 4-1-8802 (2010-2013) “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad”. FCH- UNSL.



Situación de las mujeres en materia de género en la República Argentina

Women situation related to gender in Argentina

Sandra ValverdeGarcía(sval81@hotmail.com)Barcelona(España)

Resumen

Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos y son interrelacionados, interdependientes e indivisibles. Los Estados asumen las obligaciones y los deberes, en virtud del derecho internacional, de respetar, proteger y realizar los derechos humanos.

La promoción de la igualdad de género y la erradicación de la violencia en contra de las mujeres son esenciales para respetar el derecho a una vida digna.

El presente artículo recoge los diferentes tratados internacionales y leyes nacionales de la República Argentina en materia de derechos humanos, con tal de reflexionar sobre la adecuación de las políticas públicas respecto a la situación actual de las mujeres en Argentina.

Palabras Clave: Derechos humanos, Políticas públicas, Género, Igualdad, Violencia

Summary

Human rights are rights inherent to all human beings and are interrelated, interdependent and indivisible. States assume obligations and duties, under international law, to respect, protect and fulfill human rights.

The promotion of gender equality and eradicating violence against women, are essential to respect the right to a decent life.

This article shows different international treaties and national laws of Argentina's human rights, just to think about the adequacy of public policies about the current situation of women in Argentina

Key words: Human Rights, public policy, gender, equality, violence



Introducción

En un primer momento quise centrar esta investigación en un ámbito concreto, el derecho del acceso a la educación de las mujeres. No obstante a través de las vivencias propias en el país, el contacto directo con organizaciones públicas, privadas, colectivos de mujeres y, sobretodo, a raíz del *Encuentro de Mujeres en la provincia de Córdoba (24 y 25 de agosto)*, pude constatar que una de las mayores preocupaciones actuales de los colectivos de mujeres es la violencia de género patente en Argentina, la falta de recursos óptimos y la escasa información sobre los propios derechos.

Es por ello que el objeto de estudio de este proyecto se basa en la investigación de la vulneración del derecho de las mujeres a tener una vida digna en Argentina y de ser protegidas antes las situaciones de violencia marcando como objetivo general: ***Conocer las políticas de promoción de igualdad de género que se están llevando a cabo en Argentina y su impacto para el desarrollo de los derechos humanos de la población femenina.***

Las premisas de las que parte esta investigación es la búsqueda de las respuestas a:

- ¿Argentina cumple el marco internacional establecido en la lucha contra la violencia hacia la mujer?
- ¿Argentina incorpora la promoción de igualdad de género en sus políticas públicas?
- ¿Las políticas públicas existentes en Argentina se adaptan a la realidad de las mujeres? ¿son viables, accesibles y cuentan con la diversidad cultural y social de las mujeres argentinas?
- ¿Qué programas específicos en materia de lucha contra la violencia hacia la mujer se están llevando a cabo, tanto en ámbito público como privado?

El esquema a seguir para poder contestar a estas preguntas es:

Parte I: Identificación de las regulaciones internacionales y nacionales en materia de igualdad de género, con tal de identificar la vulneración del derecho de las mujeres a ser protegidas ante las diferentes situaciones de violencia.

Parte II: Detectar los actores de la cooperación existentes en Argentina en materia de protección a las mujeres. Describir los titulares de obligaciones, titulares de derechos y analizar sus funciones.



Parte III: Analizar los indicadores y las problemáticas generadas en contextos de violencia de género.

Parte IV: Exposición de los métodos de investigación utilizados durante el “antes” y el “durante” de la propia investigación.

Parte I: Identificación de derechos humanos. Regulaciones nacionales e internacionales

La definición y las causas de violencia por motivos de género son múltiples en materias jurídicas, sociológicas y antropológicas. Es de señalar que la Organización Mundial de la Salud define la violencia como *“el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”*. Dicho enfoque está centrado en el tipo de violencia que Galtung denomina directa, a la que además agrega otros tipos de violencia como la estructural y la cultural.

Por su parte, la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra las Mujeres (CEDAW) [1] de 1979 define de manera expresa la violencia contra la mujer. De ahí que el Comité CEDAW emitiera en 1992 la **Recomendación General 19**, la cual establece que la violencia contra la mujer *es una forma de discriminación que impide el goce de derechos y libertades en igualdad con el hombre, y menoscaba o anula el goce de sus derechos humanos y libertades fundamentales en virtud del Derecho Internacional o de los diversos convenios de derechos humanos.*

Como se señala en la Recomendación, la violencia de género implica analizar la violencia contra las mujeres en el contexto social en el que se presenta. La Recomendación la define como aquella *“que va dirigida contra la mujer porque es mujer o que la afecta en forma desproporcionada”*. Es decir, la discriminación incluye la violencia basada en el género, los actos que infligen daño o sufrimientos de índoles física, mental o sexual; la amenaza de cometerlos; la coacción, y otras formas de privación de la libertad.

No obstante, una definición más ajustada a la violencia ejercida contra las mujeres la cataloga Naciones Unidas en 1993 en su “Declaración sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer”: *“...todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.*



En el ámbito iberoamericano la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, de Belém do Pará de 1994 [2] representa un gran avance para la eliminación de la violencia. En su artículo 1: *debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado*. Se avanza en el concepto integral que representa la violencia, ya no es considerado únicamente al daño físico si no que integra las diferentes formas de violencia, tanto en ámbito privado como público. En su artículo 6: *El derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación*. Un derecho que abarca los ámbitos educacionales y culturales. Es un paso a la sensibilización social y al abordaje de los derechos de las mujeres desde una perspectiva integrada, donde los diferentes agentes sociales juegan su papel.

Partiendo del marco internacional sobre derechos humanos de la mujer, podemos identificar siete tipos de violencia

1. **Violencia física:** todas acciones u omisiones que causan un daño en la integridad física.
2. **Violencia psicoemocional:** las acciones u omisiones dirigidas a desvalorar, coaccionar, amenazar, intimidar, actitudes devaluatorias que provocan alteraciones en la estructura psíquica de la persona.
3. **Violencia sexual:** acciones u omisiones que ponen en riesgo el desarrollo e integridad psicosexual, a través de prácticas sexuales no voluntarias, acoso, violación, explotación sexual, comercial, trata de personas.
4. **Violencia económica:** acciones u omisiones que afectan a la economía de las mujeres, a través de la restricción, limitación o negación para obtener recursos económicos.
5. **Violencia patrimonial:** acciones u omisiones que provocan la sustracción, destrucción o retención de bienes o valores económicos.
6. **Violencia contra los derechos reproductivos:** acciones u omisiones que vulneran los derechos a decidir libremente sobre su función reproductiva.
7. **Violencia feminicida:** acciones u omisiones que constituyen la violencia extrema contra las mujeres, pudiendo llegar al homicidio u otras formas de muerte violenta.

La Ley argentina Nº24417 de “**Protección contra la violencia familiar**” consensua los elementos de violencia físicos, psicológicos y sexuales, pero no incorpora atentamente la violencia económica y patrimonial. Aun así, Argentina no cuenta con estadísticas oficiales y exhaustivas en relación a víctimas de violencia de género y sus causas, lo cual imposibilita un



correcto diseño de políticas públicas e integrales en este ámbito. Por otra parte, La **Comisión Nacional Coordinadora de Acciones para la Elaboración de Sanciones de Violencia de Género (CONSAVIG)** fue creada el 21 de febrero de 2011 con el objetivo de formular las sanciones a la violencia de género establecidas por la ley Nº 26.485 de "Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en todos los ámbitos que desarrollen sus relaciones interpersonales" en sus diferentes tipos y modalidades.

La CONSAVIG desarrolla la elaboración de normas referidas a la sanción de violencia de género conjuntamente con organismos nacionales, provinciales y municipales.

La ley 26.485 define la violencia contra las mujeres como:

"toda conducta, acción u omisión que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, así como también su seguridad personal". Esta definición alcanza a aquellas conductas o acciones "perpetradas desde el Estado o por sus agentes".

Según el **Observatorio de la Sociedad Civil de Femicidios de Argentina**, [3] en su informe de investigación del 2012 hubo 255 femicidios en todo el país. Si bien este dato es relevante no se puede establecer la proporción entre las causas de violencia de género o las causas por robo-violencia urbanas.

En el 2008 se puso en funcionamiento la Oficina de Violencia Doméstica de la Corte, desde entonces se han registrado 27.959 casos. Los principales agresores son las ex y actuales parejas de las víctimas. El 90% de los casos se convirtió en una denuncia civil mientras que el 64%, en penal. Además, la violencia psicológica es tan marcada como la violencia física. La primera, en el 96% de los casos, y la segunda, en el 68 por ciento. Según las estadísticas de la Oficina de Violencia Doméstica de la Corte, entre mayo de 2010 y mayo de 2012, los casos de violencia aumentaron en un 57%: durante mayo de 2010, hubo 530 casos y, en mayo último, 833.

Con respecto a las personas afectadas, el 15% son menores de 18 años. Los tipos de violencia más comunes son la psicológica (90%) y la física (67%), también se denuncia la económica (12%). Es un perfil similar al que emerge de la Dirección general de la Mujer, del Ministerio de Desarrollo Social, donde del total de las llamadas de víctimas de violencia, el denunciado era el esposo o pareja conviviente en un 60%, la ex pareja conviviente un 11'3% y



el novio un 4%. En 2009 se recibieron un total de 8319 llamadas de urgencias recibidas y fueron asistidas 2934 en centros integrales de la mujer.

Hay que destacar la dificultad en recopilar datos estadísticos fiables y actualizados en lo que respecta la violencia en materia de género; posiblemente no hay que olvidar que Argentina ha vivido procesos dictatoriales y militares que han representado obstáculos a la implementación y respeto de los derechos de la ciudadanía. Los procesos de redemocratización política vinieron marcados por la participación activa de movimientos sociales, entre los cuales estaban los grupos de mujeres y feministas. En este campo, cabe destacar los compromisos asumidos junto a ONU abordando la problemática de violencia de género. Es así como se ratifican los principales documentos de derechos:

Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, ONU). 1979	Año de ratificación en Argentina: 1995
Convención Interamericana para Prevenir, Punir y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará, OEA. 1991.	Año de ratificación en Argentina: 1996
Protocolo Facultativo de la en CEDAW (ONU). 1999	Año de ratificación en Argentina: 2007

Partiendo de los datos estadísticos proporcionados por las fuentes antes mencionadas (*Observatorio de la Sociedad Civil de Femicidios en Argentina, Oficina de Violencia Doméstica de la Corte, Dirección General de la Mujer*) los derechos humanos vulnerados que se han detectado son:

. Artículo 3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: *Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.*

. Artículo 5 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (recogido también en la Convención Americana sobre DDHH): *Derecho a la integridad personal. Toda persona tiene derecho a que se respete su integridad física, psíquica y moral.*

. Artículo 22 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: *Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo*



nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo.

En definitiva, toda persona tiene derecho a vivir en contextos saludables y seguros, donde el Estado garantice el cumplimiento de los derechos humanos a través de mecanismos apropiados que protejan la integridad de todos los ciudadanos.

Parte II: Identificación de los actores de la cooperación.

Ante la problemática de la violencia de género en Argentina los actores de la cooperación, así como los titulares de derechos, titulares de obligaciones y titulares de responsabilidades son los siguientes.

. **Estado:** *“Los derechos humanos y las libertades fundamentales son patrimonio innato de los seres humanos; su promoción y protección es responsabilidad primordial de los gobiernos”* (Declaración de Viena y el Programa de Acción) [4]. El gobierno como titular de obligaciones en la protección de los derechos humanos. Compete al Estado marcar los límites de cualquier centro de poder que pueda dañar la dignidad humana, para ello tiene el derecho y el deber de proporcionar los recursos para garantizar la protección de los derechos humanos de la ciudadanía, recurriendo a la cooperación internacional si estos medios fueran insuficientes en la práctica: *“ Esta obligación implica el deber de los Estados de organizar todo el aparato gubernamental y en general, todas las estructuras a través de las cuales se manifiesta el ejercicio de poder público, de manera tal que sean capaces de asegurar jurídicamente el libre y pleno ejercicio de los derechos humanos”* (Corte Interamericana de Derechos Humanos) [5].

Las fuentes documentales proporcionan la información sobre los organismos públicos que crean esta estructura de protección de los derechos humanos de las mujeres en la República Argentina:

Observatorio de la Violencia contra las mujeres:

Es uno de los programas que incluye el Observatorio de la Mujer; está formado por un equipo interdisciplinario (abogados, psicólogos y trabajadores sociales) que producen informes de investigación sobre los indicadores de violencia contra la mujer. Implementa tres proyectos:



. *Movilidad geográfica para mujeres en situación de Violencia.* Situaciones de emergencia en las que la mujer debe abandonar su hogar de y las intervenciones posteriores. Consiste en facilitar el transporte: pasajes urbanos, interurbanos, taxis.

. *Fondo de emergencia para mujeres en situación de violencia.* En caso de necesidad inminente de salir del hogar. El observatorio no especifica las medidas que se adoptan ante estas situaciones, aunque sí realizan un taller mensual a modo de encuentro vivencial.

. *Intervención en momentos de crisis para mujeres en situación de violencia.* Asistencia inmediata a través de comisarías y hospitales para recibir atención hasta el momento de realizar un plan de trabajo.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. A través de CONSAVIG (Comisión Nacional Coordinadora de Acciones para la Elaboración de Sanciones de Violencia de Género) Realizan encuestas de violencia contra la mujer a través de llamadas telefónicas donde de manera aleatoria se utiliza un cuestionario de preguntas cerradas para diagnosticar la victimización de mujeres mayores de 18 años. Este organismo también es el responsable de articular las sanciones en materia de violencia de género.

Ministerio de Defensa. Se encuentra el Plan de trabajo conjunto para promover una Política Integral para la Detección, Atención y Registro de los casos de violencia intrafamiliar en el ámbito de las fuerzas armadas. Se consolida con capacitaciones para los profesionales, jornadas de sensibilización para los integrantes de las fuerzas armadas y centros de atención para los casos de violencia dentro de las fuerzas armadas. Es decir, el Ministerio de Defensa se encarga de la sensibilización en la equidad de género dentro del marco de su propio ministerio, no como un trabajo social a nivel comunitario.

Ministerio de Desarrollo Social. El ministerio cuenta con varias secretarías, entre ellas la *Secretaría de la Niñez, Adolescencia y Familia*; la *Secretaría de Inclusión Social* o la *Dirección General de la Mujer y equidad de Género*. En ninguna de ellas se especifican los programas que se llevan cabo en materia de violencia de género o protección de los derechos de las mujeres.

Dentro de los actores de cooperación también nos encontramos con las instituciones privadas, ONGs, fundaciones, asociaciones (tercer sector). Son titulares de derechos y titulares de responsabilidades. Argentina cuenta con innumerables entidades sociales formadas por la sociedad civil que trabajen en pro de los derechos humanos, erradicación de la discriminación y violencia hacia las mujeres. Como pude comprobar en mi estancia en el país, no existe



ningún mecanismo de articulación respecto a estas organizaciones. Si se utilizan las nuevas tecnologías (buscadores de internet, registros informáticos, listados, etc.) para conocer los programas que se llevan a cabo en una comunidad concreta encontraremos que la información es prácticamente inexistente. No existe una relación directa respecto a las organizaciones sociales con sus proyectos, áreas de actuación, en definitiva, no existe red social ni intercambio de información.

Tampoco es posible identificar aquellas entidades que reciben dinero público para desarrollar sus proyectos ni una enumeración de organizaciones no gubernamentales registradas como tales. Según la información proporcionada por el registro de Ong,s de la Provincia de Córdoba a través de entrevista personal no existe información a nivel público de las instituciones sociales, ni ninguna obligatoriedad de proporcionar información sobre los recursos sociales a nivel privado que trabajan en la comunidad. Como pude comprobar, muchos trabajadores sociales elaboran listas de contactos profesionales que va aumentando según su experiencia laboral, no obstante son instrumentos de trabajo personales.

En base a esta información, o más bien, desinformación por parte de las instituciones sociales se puede diagnosticar una irresponsabilidad en su titularidad de obligaciones. No muestran, en la gran mayoría, una visibilidad y transparencia respecto a sus funciones con la sociedad civil; no se crea una red social que permita el intercambio de conocimientos, la resolución de problemáticas comunitarias y globales ni una optimización de recursos humanos, materiales, intelectuales y financieros.

En la búsqueda realizada durante el período de pasantía con el objetivo de elaborar un mapeo básico de programas sociales; se pudo constatar que varias organizaciones sociales promovidas por el voluntariado (algunas Ong/fundaciones, grupo de mujeres de las parroquias, grupos de jóvenes, etc.), fundadas por la inquietud de un grupo de personas ante una problemática patente no resuelta realizan programas sociales organizados, con objetivos claros y metodologías marcadas. A través de la participación activa en alguno de estos programas, así como con entrevistas abiertas con informantes claves se descubre que son conscientes de esta falta de desconocimiento y desconfianza general en cuanto a *“no sabemos ni qué proyectos se realizan en el mismo barrio”, “algunas entidades deben tener miedo a que queramos sus recursos económicos”, “muchas organizaciones tienen un carácter político, a veces es mejor no conocerlas y seguir trabajando solos”* [6]



Como tercer eje cabe nombrar a la sociedad civil, concretamente al colectivo de **mujeres víctimas de violencia de género**. El colectivo objeto de estudio como titulares de derechos. La falta de información clara y directa sobre los mecanismos existentes de protección a la víctima de violencia de género recae en el desconocimiento de este colectivo respecto a sus propios derechos. Existe cierta desconfianza a la eficacia de la Administración Pública en cuanto a la protección, más arraigada aún entre mujeres residentes en el interior, alejadas de la urbe y/o habitantes de zonas rurales.

Partiendo de esta premisa (y analizando los indicadores, más adelante expuestos) los derechos de la ciudadanía en general, y concretamente de aquellas personas que están sufriendo cualquier tipo de violencia, no están siendo protegidos con todos los recursos necesarios. Desde una perspectiva más educacional, parte importante de la población argentina no conoce alguno de sus derechos.

Entre la población rural y las personas procedentes de pueblos originarios sigue existiendo el modelo familiar patriarcal, donde la educación formal y la independencia económica de las mujeres no se contemplan.

Desde una perspectiva jurídica, donde el Estado es el máximo responsable de garantizar la protección de los derechos, no está siendo partícipe en la globalización de la información pública. El Estado es el encargado de hacer visible las políticas públicas (participativas, inclusivas y no corruptas) y los programas sociales llevados a cabo tanto a nivel público como privado, generando los mecanismos necesarios para gestionar dicha información y accesibilidad.

“El enfoque basado en derechos humanos significa describir situaciones no en términos de necesidades humanas o de áreas que requieren desarrollo, sino en términos de la obligación de responder a los derechos de las personas. Este enfoque empodera a la población a reclamar justicia como un derecho y no como caridad [...] El enfoque implica además, la participación directa de las personas en las decisiones relativas a su propio desarrollo”

Parte III: Indicadores y problemáticas

La problemática de violencia de género, a través del concepto de que los derechos humanos son indivisibles, interdependientes, universales y exigibles; viene enlazada con varios factores (educación, pobreza, dependencia económica, falta de conocimiento de los propios derechos, etc.)

A la hora de investigar las causas principales de la violencia de género y las propuestas de erradicación, se deben tomar en cuenta ciertos indicadores sociales:



Empleo: Si bien es cierto que a partir de 2003 la actividad económica argentina comienza a repuntar es necesario señalar las condiciones laborales que, a día de hoy, siguen siendo un modelo económico ciertamente arraigado. Aumentan la precariedad laboral y los puestos de empleo sin cobertura social que agudizan las desigualdades sociales, los salarios insuficientes frenan el consumo de los hogares.

Es difícil encontrar datos actualizados sobre las tasas de empleo y desempleo fraccionadas entre hombres y mujeres.

Los datos oficiales calculan el desempleo argentino en un 7'2% de la totalidad de la población. Hay que mencionar que mientras que la tasa de desempleo entre la población masculina es del 24'2 % el de las mujeres se sitúa en el 50'9%. En estas cifras se debe tener en cuenta el empleo en negro, más común entre la población femenina que en los varones.

Hay varios ejes significativos en la desigualdad por género en el mercado laboral; por una parte la segregación horizontal, que refiere la concentración de mujeres en sectores de empleabilidad específicos. Un segundo eje respecto a la segregación vertical: concentración de mujeres en puestos de menor jerarquía a igualdad de cualificación respecto a los hombres. Como tercer indicador cabe destacar la brecha salarial (desigualdad entre sueldos de hombres y mujeres por desempeñar el mismo trabajo).

Si apuntamos a las zonas rurales, o zonas de interior, el modelo familiar predominante sigue siendo el del varón, padre de familia, que genera los ingresos económicos al núcleo familiar. La mujer es la encargada del cuidado de los hijos, las tareas domésticas y trabajos rurales: trabajo en el campo familiar o el ganado. En este contexto la mujer no cuenta con unos ingresos propios que incentiven su **independencia económica**; una independencia que iría ligada a un proyecto de vida fuera del núcleo donde sufre violencia.

Educación: la gran diferencia en el indicador de educación se encuentra entre las mujeres residentes en zonas urbanas y zonas rurales. Se destaca el incremento de matriculación de las mujeres en los estudios secundarios (87%) y superiores durante los últimos años; no obstante no se encuentran datos oficiales sobre el nivel de absentismo o de abandono escolar. Tampoco hay datos oficiales que distingan las tasas de alfabetización entre zonas urbanas y rurales. A través de entrevistas con informantes claves, así como de la observación directa realizada en Córdoba se detecta una clara distinción entre el nivel de instrucción de mujeres pertenecientes a zonas urbanas y de aquellas que habitan en villas o zonas rurales.

Aspectos sociales: es constatable el miedo que tienen muchas mujeres a un proceso legal, a una posible pérdida de los hijos y las críticas sociales. Hay ciertas normas sociales que las marca la comunidad, el barrio o la propia familia y es difícil salir de ese círculo y,



posiblemente, perder apoyos y red social o familiar. Según Rico (1992), las principales causas psicosociales que provocan la no denuncia por parte de mujeres víctimas de violencia son, entre otras:

- La internalización de valores sociales según la subordinación femenina es algo “natural”.
- La aceptación de normas culturales que regulan la vida en pareja y los roles de esposa y madre.
- La idealización de la familia y del matrimonio.
- Las presiones sociales que las llevan a cumplir con los mandatos culturales dominantes.

También se une la desconfianza en el sistema legal y, en muchas ocasiones, el desconocimiento de estos procesos. Resulta un fuerte impacto emocional para las mujeres todo el proceso legal, económico y administrativo.

La violencia inhibe la participación de las mujeres en la toma de decisiones en el ámbito socio comunitario, tanto dentro del hogar como en el ámbito laboral, con lo cual influye directamente en su participación pública y en su ejercicio de la ciudadanía.

Parte IV: Métodos de investigación

El objeto motivo de estudio del presente trabajo de investigación ha ido variando según he conocido la realidad contextual. En un primer momento quise centrar el estudio en el derecho a la educación de la población femenina argentina; no obstante, mi estancia en el terreno hizo que el indicador principal de la investigación fuera la violencia de género.

La investigación parte de la localización del marco internacional en materia de igualdad de género. Este marco proporciona el escenario adecuado de donde deben partir los mecanismos nacionales (leyes, proyectos específicos) que Argentina utiliza en su lucha contra la violencia hacia la mujer.

Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (ONU) (1967)

Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW. (ONU) (1979)

Tercera Conferencia Mundial de la Mujer (Nairobi).(ONU) (1985)

Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (ONU) (1993)

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Belém Do Pará. (OEA) (1994)



Cumbre Mundial Sobre Desarrollo Social (Copenhague) (ONU). 1995
Cuarta Conferencia Mundial Sobre la Mujer (Beijing). (ONU) (1995)
Objetivos del Desarrollo del Milenio (ONU) (2000)
Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas. (ONU)(2000)
Novena Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, (México) (CEPAL) (2004)
Décima Conferencia regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe,(Quito).(CEPAL) (2007)
Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales

Teniendo en cuenta el marco internacional, la pregunta fue: *¿Qué instrumentos jurídicos y legales existen en Argentina para garantizar la protección de los derechos humanos, en materia de género?*

El esquema es el siguiente:

Instrumentos jurídicos dentro del sistema universal	Instrumentos jurídicos dentro del sistema interamericano	Leyes nacionales
Convención sobre los derechos políticos de la mujer (1954)	Convención Interamericana sobre Concesión de los Derechos Civiles a la Mujer	Ley N° 23.592. Actos Discriminatorios
Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños, que contempla la Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional.	Convención Interamericana sobre Concesión de los Derechos Políticos a la Mujer	Ley N° 25.391. Informe Anual sobre la Situación de los Ley 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar.
	Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador	Ley 25.087. Delitos contra la Integridad Sexual. Código Penal. Modificación.
		Decreto 254/98. Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Varones y Mujeres en el mundo laboral
		Decreto 1363/97. Igualdad de trato entre agentes de la Administración Pública Nacional

Para complementar con datos cuantitativos y específicos se utilizó la información de ciertas fuentes secundarias: datos del *Banco Mundial*, *PNUD*, *Instituto Argentino de Estadística (INDEC)* y *Observatorio de la Sociedad Civil de Femicidios de Argentina*. Estas fuentes han permitido partir de unos datos estadísticos y unos indicadores claves sobre la violencia de



género. No obstante, Argentina no cuenta con un sistema de información actualizado ni exhaustivo sobre los casos de violencia de género, así como tampoco con una información completa y precisa que permita dar cuenta de la interrelación del género con otras variables como las de edad, clase social y localización provincial y/o regional.

Por otra parte, si bien es cierto que Argentina implementa una serie de leyes nacionales que incorpora en las políticas públicas a través de sus Ministerios (Defensa, Desarrollo Social, Salud, Justicia y Derechos Humanos); no hay información accesible para conocer los programas específicos que trabajan con la realidad de las mujeres. No existe una información adecuada, visible y relativamente fácil de encontrar sobre los proyectos que la Administración Pública facilita a sus ciudadanos en materia de género; así como tampoco fue posible prospeccionar los programas que trabajan desde una visión integradora culturalmente, teniendo en cuenta las singularidades que presenta la población femenina argentina, según si su procedencia es rural o urbana.

Esta distinción de singularidades las proporciona la lectura de otras fuentes documentales, previas a la investigación:

- *Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial.* Rita Laura Segato. 2000
- *La noción de "derecho" a las paradojas de la modernidad postcolonial.* Silvia Rivera.
- *Género y desafíos post-neoliberales.* Revista del postgrado en Ciencias del Desarrollo. CIDES.
- *Los cambios detrás del cambio.* Informe Nacional sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2010.

Estas lecturas proporcionaron el conocimiento sobre el escenario sociocultural de las mujeres en Argentina y sus diferentes procesos históricos. La amplitud del país da lugar a la existencia de comunidades rurales, de villas y de pueblos originarios que intentan mantener su propia identidad dentro del marco de los derechos humanos. Como se destacó durante mi pasantía, las mujeres pertenecientes a estos grupos sociales manifiestan no querer perder su identidad, sus costumbres ni su condición de mujer que vive en el campo, en la villa o simplemente alejada de la ciudad. Las políticas públicas argentinas no reflejan estas singularidades ni están adaptadas a contextos socioculturales y educativos diferentes a las grandes ciudades.



Conclusiones

La promoción de la igualdad de género es fundamental en el desarrollo económico y social en América Latina. Argentina dista de crear ámbitos participativos que fortalezca el rol de las mujeres que, como miembros de la sociedad, incida en las políticas públicas y comunitarias desde una mirada crítica y constructiva y preservando la distinción cultural y convivencial.

Como se ha expuesto a lo largo de la investigación, el Estado implementa políticas y leyes nacionales en materia de igualdad de género pero no acaba de traducir correctamente esta teoría con la realidad de su ciudadanía. Sin unos proyectos específicos, concretos y de gran visibilidad las políticas públicas acaban siendo *papel mojado*. ¿Dé que sirve crear leyes nacionales si no existen los recursos para hacerlas cumplir?

El Estado no trabaja la violencia de género de una manera transversal (educación, empleo, salud). En sus políticas públicas falta cabida para los programas de prevención y sensibilización en materia de género y de salud, promoción del empleo y la igualdad de oportunidades para la mujer, acceso de la mujer rural a la educación, acompañamiento y seguimiento psicosocial a largo plazo en víctimas de violencia.

La República Argentina, desgraciadamente, conoce bien lo que significa la vulneración de los derechos humanos. El país ha vivido procesos económicos y políticos muy duros, donde se han transgredido los derechos humanos en prácticamente todos los ámbitos. Una misma generación ha podido vivir un proceso dictatorial, un "corralito", una semana con cinco presidentes, la *época kichneriana* y restricciones económicas forzadas, como es la actualidad. La sociedad argentina es muy "política", la gran *tradición argentina* es preparar el mate o un buen asado y discutir durante horas de política, ya puede ser en el trabajo, en reuniones familiares, con el grupo de amigos o incluso esperando entrar al "boliche". Hombres, mujeres, ancianos o gente joven: todo argentino tiene su idea clara y argumentada en lo que en política se refiere. El Estado y la sociedad civil conocen cercanamente las consecuencias de los procesos militares, de la corrupción política y de la ineficacia de los dirigentes.

No obstante, quizás aún no ha incorporado la conciencia de otras formas de vulnerar los derechos de los ciudadanos. La promoción de la igualdad de género parece estar en la agenda



política, se admite la problemática y los deseos de cambio; pero no se ha conseguido transformarlo en recursos apropiados que lleguen a la totalidad de la población.

Argentina debe asumir su pluralidad cultural, respetarla, conocerla y así poder proteger a todos sus grupos sociales. El país vulnera el derecho a la vida digna de la mujer en cuanto su Estado no garantiza una protección real a la ciudadanía; cuando sus políticas públicas no coinciden con la realidad social y cuando no se garantiza la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos: educación, empleo, igualdad de oportunidades.

La gran meta de la democracia es que cada uno de sus ciudadanos participe activamente en la toma de decisiones y ejerza plenamente su derecho a la ciudadanía.

Citando a la tutora que guió el proceso de pasantía: *Argentina aún es un país joven, que ha vivido en dictadura, que ha visto atrocidades y todavía no sabemos lo que es vivir en una democracia real.*

*La encontró en el bulín y en otros brazos.
Sin embargo, cancheroy sin cabrearse, le
dijo al gavilán "puede marcharse, el hombre
no es culpable en estos casos". Y al encontrarse
solo con la mina, pidió las zapatillas y ya listo,
le dijo cual si nada hubiera visto "cébame un
par de mates Catalina" [...]
y luego besuqueándole la frente, con gran
tranquilidad y amablemente, le fajó
treinta y cuatro puñaladas.*

Tango Amablemente de Edmundo Rivero (Buenos Aires)

NOTAS

1. Depositada en la ONU, adoptada en Nueva York, E. U. A. el 18 de diciembre de 1979. Vinculación a México: Aprobación del Senado: 18 de diciembre de 1980, según decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 9 de enero de 1981. Ratificada el 23 de marzo de 1981.
2. En 1993 las Naciones Unidas ratificaba la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer y en 1995, en Belem do Para (Brasil), se adoptó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer.
3. Datos correspondientes al Informe de Investigación de Femicidios en Argentina y recopilados por las Agencias Informativas TELAM, DYN y 120 diarios de distribución nacional y/o regional.
4. Aprobados por la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos (157/93)
5. Corte I.D.H, Caso Velásquez Rodríguez, sentencia de 29 de julio de 1988, párrafos: 164-177. Caso Godínez Cruz, sentencia de 20 de enero de 1989, párrafo 175.
6. Transcripciones literales pronunciadas por informantes claves y profesionales sociales a través de entrevistas personales semi-estructuradas y no estructuradas.

Bibliografía



-
- Galtung Johan (1990). Violencia cultural. Journal of Peace Research, 27. Pg. 291-305
 - Rita Laura Segato (2000). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial.
 - Silvia Rivera (1997). La noción de "derecho" a las paradojas de la modernidad postcolonial. Revista de Sociología U.M.S.A. Bolivia.
 - Género y desafíos post-neoliberales. Revista del postgrado en Ciencias del Desarrollo. CIDES. 2008.
 - Los cambios detrás del cambio. Informe Nacional sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2010.
 - Rico, María Nieves (1992). Violencia doméstica contra la mujer en América Latina y el Caribe: propuestas para la discusión. Serie Mujer y Desarrollo, nº 10.

Procesos de metacognición en la educación a distancia.

Metacognitive processes in distance education

Esp. María Cecilia Bellina (cbellina@unal.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto: "Educación a Distancia. Enseñanza y aprendizaje en red" N° 22/H218, de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. El objetivo el mismo es, enfatizar la relevancia del ejercicio de procesos metacognitivos en la educación a distancia de nivel superior. Al conocer la actividad cognitiva es posible ejercer un control sobre ella y permitir una mayor eficacia sobre los procesos que se llevan a cabo. Este control que permite un mejor desempeño, se denomina autorregulación.

En contextos de enseñanza universitarios, es frecuente observar que lo único que se cambia, por lo general, con las reformas curriculares, es la organización de las asignaturas, los nombres de los cursos y sus créditos horarios. Sin embargo, se sigue considerando a "la clase" como el único espacio de contacto profesor-alumno en la que se desarrollan contenidos y actividades planificadas, tal como tradicionalmente se lo ha concebido en la educación básica, primando la heterorregulación del aprendizaje, depositando así la responsabilidad en el docente y otorgando al alumno un lugar pasivo, o sea que, se sigue conservando la estructura de interacción y de manejo del tiempo.

Palabras Clave: Educación a distancia, procesos metacognitivos, aprendizaje

Summary

This work was performed under the project: "Distance Education. Teaching and learning Network " No. 22/H218 , National University of San Luis , Argentina . The objective is the same, emphasizing the importance of the exercise of metacognitive processes in distance education at higher levels. Knowing the cognitive activity may exert control over it and enhance effectiveness of the processes that take place. This allows better control performance, is called self-regulation.

In contexts of university teaching, it is frequently observed that the only thing that changes, usually with curricular reforms is the organization of the courses, the names of the courses and their credit hours. However, it is still considered a " class" as the only area of teacher-student contact in which content and planned activities take place , as it is traditionally conceived in

basic education , and prioritizing the learning hetero depositing so the responsibility in teaching , giving the student a passive place , or that it retains the structure of interaction and time management.

key Words: Distance education, metacognitive processes, learning

Introducción

La metacognición es un proceso psicológico de nivel superior, que implica la toma de conciencia y el control de los procesos cognitivos. Es un proceso personal, aún cuando se pueda pensar más de una vez en plural, cómo cuando se piensa en un grupo de estudiantes. Las categorías personales incluyen todo lo que uno debería saber acerca de uno mismo en relación a cómo aprende, y los cambios que se perciben al aprender. Además del componente cognitivo- conceptual incluye un contenido afectivo y social, propio de la subjetividad humana.

La metacognición implica la autorregulación del aprendizaje, lo que favorece los procesos de formación, en la educación a distancia, generando un profundo interés cuando se establece un vínculo empático entre los integrantes de un grupo de aprendizaje, favoreciendo en los estudiantes la comunicación de los procesos cognitivos, en vistas a ayudar a que se desplieguen mejores procesos comprensivos y se aprenda junto a otros en red.

Esta perspectiva se constituye en una valiosa herramienta en la educación a distancia, en la autoevaluación de los procesos del estudiante y en la relación con el profesor-comunicador y los integrantes del grupo de aprendizaje.

Fundamentación

El enfoque metacognitivo propiamente dicho, derivado de las investigaciones en psicología cognitiva, se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar (procesos y eventos cognitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje. (Brown, 1975; Chadwick, 1988, Flavell, 1987).

Se pueden identificar tres grandes rasgos, según John Flavell (1987), que nos remiten al conocimiento sobre las personas, tareas y estrategias en relación a cómo aprendemos, pensamos y recordamos.

Según Brown, las actividades metacognitivas pueden definirse como mecanismos auto- regulatorios que se ponen en funcionamiento cuando se pretende realizar una tarea. Para ello es necesario ser consciente de las propias disposiciones y formas de actuar, conocer cuáles son los recursos que se poseen y cómo se utilizan, identificar el problema, proyectar y

secuenciar las acciones para su resolución y evaluar la resolución. Para ello es imprescindible algún tipo de conciencia o conocimiento del propio funcionamiento cognitivo para solucionar de modo eficiente los problemas. Es la condición para desplegar de manera flexible las estrategias que se poseen adaptándolas a la cambiante situación que se enfrenta. De esta manera se diferencia la aplicación de una técnica -rígida- y la utilización de una estrategia -adaptativa. La técnica se convierte en estrategia en tanto se conoce cómo, cuándo y dónde usarla. Progresivamente se puede desarrollar la autoconciencia y el control de la actividad cognitiva. Este proceso se denomina auto-regulación. Es importante reconocer que los docentes pueden ayudar a que se ejecuten procesos de autorregulación dando tiempo para ello, sugiriendo a los estudiantes que decidan cómo quieren hacer la tarea, para lo cual pueden utilizar estrategias diferentes o evaluar el camino elegido.

Existen corrientes y aportes de diferentes investigadores del campo de la psicología acerca de la evolución del conocimiento metacognitivo. Para Brown, por ejemplo, se trata de un conocimiento explícito y verbalizable. Para Mar Mateos (2001), investigadora española, es un conocimiento que se adquiere de manera implícita y se organiza mediante ideas y teorías implícitas. Se trata de ideas y actividades cognitivas que activamos pero de las que difícilmente podemos hablar para dar cuenta de cómo las pensamos o las resolvimos. Desde esta perspectiva sería posible incorporar al análisis el “cómo” actuamos y el “por qué”: los factores emocionales, las expectativas en torno a nosotros mismos, es decir una auto-evaluación del valor de las cogniciones. De esta manera se incorporan a la metacognición, además del conocimiento del funcionamiento de la propia mente los afectos, los deseos, la apreciación de las posibilidades, la motivación, dando lugar a una concepción más integral del lugar de la metacognición en y para cada sujeto.

Los procesos de pensamiento, al igual que la naturaleza y el desarrollo de las habilidades cognitivas, han sido examinadas desde diferentes perspectivas: Desde el enfoque asociacionista el aprendizaje se concibió como el resultado de asociaciones entre estímulos y respuestas.

Por su parte, Skinner (1957) consideraba que los ambientes eran determinantes en el aprendizaje y no el sujeto, conllevando esto a una educación centrada en el docente y en los objetivos de instrucción como componentes del ambiente, en el cual se desenvuelven los sujetos que aprenden, privilegiando los procesos memorísticos a los procesos comprensivos. Este autor consideró que el aprendizaje humano requiere ayuda instrumental, en este sentido reconoce que la primera tarea de los maestros es dar forma a las respuestas, e inducir a los

sujetos a que las expresen en forma adecuada mediante las distintas clases de control de estímulos externos.

Por su parte, el enfoque cognitivo, concibe al sujeto como participante activo en su proceso de aprendizaje, quien selecciona, organiza, adquiere, recuerda e integra conocimiento; desde esta perspectiva, la información es esencial, ésta información es procesada, almacenada y posteriormente recuperada, lo que posibilita activar procesos de organización, interpretación y síntesis de la información que recibe, empleando para esto una amplia gama de estrategias de procesamiento y recuperación.

Sin embargo, respecto a la metacognición como proceso mental, coexisten diversas miradas que han ido evolucionando, de acuerdo al avance en las investigaciones y aplicaciones en el área. Se le atribuye a Flavell (1971) dicho concepto, que hoy trasciende a la psicología cognitiva, impactando en la pedagogía, con la intencionalidad de desarrollar a partir de la enseñanza las "habilidades metacognitivas" en el aprendizaje de los estudiantes en escenarios presenciales o a distancia.

Los antecedentes acerca de la metacognición se encuentran en las investigaciones sobre metamemoria, es decir, el conocimiento que un sujeto llega a tener de cómo funciona su memoria. Tulving y Madigan (1970) llamaron la atención en un aspecto que había permanecido inexplorado pero que constituía lo exclusivamente humano acerca de la memoria, dicho aspecto es el conocimiento y las creencias que la gente tiene acerca de sus propios procesos de memoria. A partir de estas investigaciones Flavell (1971) inicia sus trabajos sobre la metamemoria de los niños, es decir, lo que conocen acerca de sus propios procesos de memoria, para lo cual le pedía a los niños que reflexionaran sobre este proceso. Desde esta perspectiva llegó a la reflexión acerca del conocimiento que los niños tienen de sus propios procesos cognitivos, a lo cual llamó metacognición.

Posteriormente, abordó el problema de la metacognición, desde las limitaciones que tienen las personas para generalizar o transferir lo que han aprendido a situaciones diferentes a las que han originado su aprendizaje. Estas investigaciones planteaban la necesidad de mejorar la capacidad de memoria y las destrezas de aprendizaje de los estudiantes. De hecho los investigadores observaban que los sujetos mejoraban su ejecución cuando estaban bajo el control del experimentador, sin embargo cuando debían hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, ya no eran capaces de poner en funcionamiento o aplicarlo en nuevas situaciones.

Esta situación permitió formular una hipótesis según la cual el uso de los recursos cognitivos propios no es espontáneo, sino que se utilizan cuando se tiene la necesidad de

enfrentar tareas o problemas concretos, para seleccionar la estrategia más pertinente a cada situación. Para probar esta hipótesis, en las investigaciones se incluyó la enseñanza explícita de métodos de autorregulación que permitieran a los sujetos el monitoreo y la supervisión del uso de sus propios recursos cognitivos. Desde esta perspectiva se llegó a la dimensión de la metacognición concebida como el control de la cognición, actividad incluida en la educación a distancia. (Flavell, 1976).

Los trabajos de Flavell que abordan los problemas implicados en la generalización y transferencia de lo aprendido, sirvieron para confirmar que los seres humanos son capaces de someter a estudio y análisis los procesos que utilizan para conocer, aprender y resolver problemas; es decir, pueden tener conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos y además controlarlos y regularlos.

A partir de los trabajos de Flavell, otros autores han realizado sus propias definiciones de lo que para ellos es la metacognición y sus componentes, es así como para Antonijevick y Chadwick (1981-1982) metacognición es el grado de conciencia que tenemos acerca de nuestras propias actividades mentales, es decir, de nuestro propio pensamiento y aprendizaje. Ello permitirá, en la educación a distancia, realizar el propio seguimiento de las actividades que se realizan y la comprensión de porque los estudiantes hacen lo que hacen por parte de los tutores.

Desde la perspectiva de Chadwick (1985) la metacognición refiere a la conciencia que una persona tiene acerca de sus procesos y estados cognitivos; para este autor, en la metacognición se encuentran sub-procesos; por ejemplo, meta-atención la cual se refiere a la conciencia que tiene la persona de los procesos que ella usa para la captación de información. La meta-memoria, que se refiere tanto a los conocimientos que tiene un sujeto de los procesos que él implica en el recuerdo de la información, como a la información que tiene almacenada en la memoria (contenidos de memoria); es decir, la conciencia de lo que conoce y de lo que no conoce. En consecuencia, la metacognición tiene que ver con el conocimiento que una persona tiene de las características y limitaciones de sus propios recursos cognitivos y con el control y la regulación que ella puede ejercer sobre tales recursos.

Desde el enfoque de Brown (1987) existen dos componentes en la metacognición: el conocimiento acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El conocimiento acerca de la cognición se refiere al conocimiento sobre las fuentes cognitivas y la compatibilidad que hay entre las demandas de la situación de aprendizaje y los recursos de los individuos para aprender, mientras que la regulación de la cognición, está conformada por mecanismos autorreguladores que se utilizan durante el proceso de aprendizaje.

Para otros autores, la metacognición comprende tres dimensiones: una tiene que ver con el conocimiento estable y consciente que las personas tienen acerca de la cognición, acerca de ellos mismos como aprendices o como solucionadores de problemas y sus recursos para resolverlos, además la estructura del conocimiento en el que están trabajando. Otra es la autorregulación, el monitoreo y el ordenamiento por parte de las personas de sus propias destrezas cognitivas. La última dimensión tiene que ver con la habilidad para reflexionar, tanto sobre su propio conocimiento, como sobre sus procesos de manejo de ese conocimiento.

Encontramos coincidencia en cuanto a que el proceso metacognitivo supone la posesión de un conjunto de procesos de control de orden superior que se usan durante la ejecución de planes de acción cognitiva o durante los procesos de toma de decisiones, para manejar los recursos cognitivos que uno posee y aplica durante el procesamiento de información.

Por otro lado, Nickerson, Perkins y Smith (1985) reconocen básicamente dos dimensiones en la metacognición: una dimensión hace referencia al conocimiento acerca de sus procesos de pensamiento humano en general y de sus propios procesos de pensamiento en particular; es decir, de sus propias fuerzas y debilidades como pensador, de los recursos cognitivos propios. La otra dimensión se refiere, a la capacidad de toda persona para el manejo de los recursos cognitivos que posee y para la supervisión y evaluación de la forma como invierte tales recursos en su propio desempeño cognitivo.

Por ello se puede argumentar la complejidad de la metacognición, debido a que ella implica conocimiento y control de estrategias cognitivas, las cuales a su vez, constituyen combinaciones de operaciones intelectuales, que no son otra cosa que acciones cognitivas internas mediante las cuales el sujeto organiza, manipula y transforma la información que recibe del mundo.

Las diferentes perspectivas desde las que se ha abordado la metacognición, antes que ser contradictorias tienden a enriquecer su comprensión y a profundizar en una serie de operaciones cognitivas ejercidas por el sujeto para recopilar, producir y evaluar información. Así también, para controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio. De todas maneras parece haber cierto acuerdo en cuanto a que la metacognición es un constructor tridimensional que abarca tres aspectos: la conciencia acerca de los procesos cognitivos, el monitoreo (supervisión, control y regulación) y la evaluación de dichos procesos.

La problemática en cuestión: el ejercicio de la metacognición en la educación a distancia.

En los procesos de educación a distancia, el papel de las inferencias en la comprensión de textos con los que se trabaja y las consignas de acciones a realizar, remiten a un ejercicio metacognitivo de aprendizaje consciente y responsable. La evidencia de que los sujetos inventan procedimientos para ejecutar determinadas tareas y la caracterización de los sujetos expertos en la solución de problemas como individuos que reformulan los mismos, antes de comenzar a trabajar en ellos, son hechos que apuntan hacia el papel activo del aprendiz cuando adquiere nuevos conocimientos y si logra concientizar los procedimientos que desarrolla para sus logros en la educación a distancia, estará ejercitando la metacognición.

La metacognición tiene que ver con el conocimiento estable y consciente que las personas tienen acerca de la cognición lograda, en cuanto a ellos mismos como aprendices, frente a la resolución de las consignas de trabajo a partir de sus recursos para el logro de tal fin, reconociendo la estructura del conocimiento en la que están trabajando. Otra es la autorregulación, el monitoreo y el ordenamiento por parte de las personas de sus propias destrezas cognitivas y su evidencia ante los tutores y/o coordinadores del proceso de educación a distancia. La última dimensión tiene que ver con la habilidad para reflexionar, tanto sobre su propio conocimiento, como sobre sus procesos de abordaje de ese conocimiento.

En la educación a distancia la capacidad metacognitiva: es un atributo del pensamiento humano que se vincula con la habilidad que tiene una persona para:

- conocer lo que conoce;
- planificar estrategias para procesar información;
- tener conciencia de sus propios pensamientos durante el acto de solución de problemas;
- y para reflexionar acerca de como evaluar, así también la productividad de su propio funcionamiento intelectual.

En la educación a distancia es preferible incorporar al análisis el cómo de cómo actuamos y el por qué analizando: los factores emocionales, las expectativas en torno a nosotros mismos, realizando una auto-evaluación del valor de las cogniciones. De esta manera se incorporan a la metacognición, además del conocimiento del funcionamiento de la propia mente, los afectos, los deseos, la apreciación de las posibilidades y la motivación, dando lugar a una concepción más integral del lugar de la metacognición en y para cada estudiante.

También los docentes coordinadores y tutores podrán realizar preguntas para facilitar la comprensión o para reconocer si los estudiantes comprenden, otras veces las preguntas

serán desafíos cognitivos, invitaciones para que se cuestionen y se desplieguen interrogantes más atrevidos o más provocativos.

Por otro lado, el uso de la metacognición puede implicar:

- Un vínculo abierto, profundo, flexible entre docentes y estudiantes para favorecer el aprendizaje.
- Un vínculo con otros estudiantes de un mismo grupo de aprendizaje que se encuentran situados en diferentes puntos del país o del planeta.
- Conocimiento también de cómo aprenden los otros sujetos.
- Un seguimiento de los procesos vinculados al conocimiento de las actividades cognitivas, que deben emplearse para resolver una actividad determinada como propia y de los otros.
- Un conocimiento de las estrategias que remiten al reconocimiento de la efectividad de los distintos procedimientos para la resolución de una tarea personal y de los otros integrantes del grupo de aprendizaje.
- Un análisis acerca de cómo se posibilitaron, cuáles son las estrategias más aconsejables para la profundización de un tema o la índole de la tarea que hay que desplegar para resolver un determinado problema.

El ejercicio metacognitivo provocará, que los estudiantes valoren estar informados y conscientes de su aprendizaje, consideren y valoren la importancia relativa del tema, reconozcan las evidencias que posibilitan dar explicaciones, tiendan a reservarse los juicios, toleren la ambigüedad, tengan un escepticismo saludable, respetan diferentes ideas en relación con el tema, busquen nuevas relaciones del tema con otros temas.

Se trata de reconocer una serie de actitudes asociadas con el pensamiento reflexivo y crítico que subyacen en la metacognición. Ésta puede recrearse si se hace hincapié en este tipo de pensamiento que se promueve mediante preguntas, con contraejemplos, reconociendo puntos de vista divergentes o explicaciones razonables en perspectivas encontradas. Todas estas actividades cognitivas, se pueden desplegar con el desarrollo de contenidos.

En la educación a distancia, desde el enfoque metacognitivo, es fundamental pensar en acciones tales como:

- Orientaciones, guías y señalamientos a través de consignas expositivas y explicativas.
- Guías de trabajo con orientación metacognitivas basadas en la interrogación.
- Listados de materiales y recursos de uso fundamentado.
- Establecimiento de contacto con otros sitios, enlaces en red.
- Espacios de tutoría vía chat, correo electrónico u otras alternativas.

- Espacio de relación entre pares.
- Foro de discusión abierto y permanente.
- Construcción de agenda de tareas, (temporizador).
- Materiales de evaluación cualitativa.
- Resolución de problemas y situaciones.
- Cuestionarios de evaluación conceptual.
- Diario, Memoria o bitácora para registro de avances y percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La metacognición, en un proceso educativo a distancia, se puede promover con el fin de movilizar el pensamiento y la reflexión a través de la comunicación on line, estimulando la adopción de puntos de vista y posicionamientos que posibiliten el respeto a las diferencias. Seguramente, esto permite una comprensión más profunda de los temas que se desarrollan, generando una habilidad creciente para utilizar eficazmente los procesos cognitivos que posibiliten la adquisición de nuevos conocimientos, reconociendo los porqué y para qué de la adquisición. Los coordinadores y tutores, que interactúan on-line son quienes favorecen y alientan a los estudiantes para que reflexionen sobre los propios procesos de aprender.

Conclusiones

Entendemos que enseñar metacognitivamente es reconocer el valor de generar en cada alumno, cada vez mejores procesos de pensamiento. La metacognición no es un trabajo circunscripto a una modalidad de pensamiento que se promueve en la educación a distancia, sino que subyace a modo de supuesto teórico en toda situación educativa.

La educación a distancia y sus propuestas de estudio, modifican los esquemas mentales, los patrones de conducta y referencias, con el objetivo de generar nuevas técnicas para hacer las cosas y adquirir nuevas habilidades para reaccionar de manera más adecuada en la vida diaria, lo cual puede ser concientizado metacognitivamente.

En la modalidad a distancia para aprender se requiere de mucha disciplina y acompañamiento para propiciar el procesamiento de la información y la interpretación de la misma por parte de los estudiantes.

El estudio y análisis en torno a la forma en que aprenden los estudiantes, a partir de sus características, capacidades y limitaciones, permitirá al docente diseñar estrategias adecuadas para favorecer en el estudiante la adquisición de conocimientos de manera disciplinada y sistemática.

La investigación en las áreas de la psicológica cognitiva y educativa continúa investigando y ofreciendo datos de gran interés, que muestran que la adquisición de conocimiento en los sujetos se produce en un proceso de interacción entre el conocimiento nuevo, y el que ya poseen. Por ello la discusión y aplicación de las teorías metacognitivas en educación a distancia, pueden ser de gran utilidad para dar respuestas a los problemas reales que tiene la actividad educativa on-line y en red.

En este sentido, la actividad educativa propiamente dicha, puede ser abordada como un saber pragmático que debe enfrentarse a problemas aplicados de tipo concreto y por tanto debe buscar, en la medida de lo posible, una integración de posicionamientos teóricos acerca de las relaciones entre la adquisición del conocimiento y las acciones que los estudiantes realizan durante el proceso de aprendizaje.

Estas tendencias en el campo de la psicología cognitiva, en ciertos aspectos pueden ser complementarias, en la medida en que todavía falta mayor profundidad en las investigaciones sobre la formación y el cambio de los conocimientos en el ser humano y sobre el aprendizaje, como para desprestigiar algunos de los hallazgos en este campo.

Estas perspectivas teóricas tienen ventajas e inconvenientes a la hora de dar una explicación definitiva a estas dos cuestiones y es en este caso la educación la que debe repensar los aportes de la psicología cognitiva y resignificarlos en función de su contexto, necesidades y supuestos teóricos.

Dado que a través de la metacognición, la persona ejerce control de sus recursos cognoscitivos, donde es fundamental su actuación, es que se considera que – en contextos de educación a distancia - formar para la gestión autónoma del aprendizaje, a través de acciones intencionadas, implican un desafío que lleva a pensar en estrategias de enseñanza que posibiliten andamiar una formación sostenida en la autonomía del aprendizaje. Desarrollar procesos de reflexión, sobre la práctica docente a distancia, permitirá el uso estratégico de los recursos educativos que se pongan a disposición de los estudiantes.

Bibliografía

- ANTONIJEVIC, N., CHADWICK, C. (1981/1982). Estrategias Cognitivas y Metacognición. En *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. 7. Nº 4. pp 307- 321
- BIGGE, M. L. y HUNT, M. P. Bases Psicológicas de la Educación. Editorial Trillas.
- BORNAS, X. (1994). La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo. Siglo XXI, España.
- BROWN A., (1987) "Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms". En E.F.Weinert R.H. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation and understanding* Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp 65-116.

- BURÓN J. (1996). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero.
- CASTAÑEDA S. (2004) Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica. Ed Manual Moderno. México
- CHADWICK, C. (1985). Estrategias Cognitivas, Metacognición y el uso de Microcomputadores en la Educación. Planiuc, 4, 7.
- DEL MAESTRO, C. (2003) El aprendizaje estratégico en la educación a distancia. Fondo Editorial PUCP. Serie: Cuadernos de educación. Lima, Perú.
- DIAZ BARRIGA, F.; HERNANDEZ, G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. MC GRAW-HILL. Interamericana Editores. Mexico.
- FLAVELL, J. (1971). First discussants comments: Whats is memory development the development of? Human Development, 14.
- FLAVELL, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En Resnik, L. B. The Nature of Intelligence. Hillsdale, L.E.A.
- FLAVELL, J. (1987). Speculation about thr nature and development of metacognition. En weinert, E. y Kluwe, R. (Eds.) Metacognition, motivati6n und understanding. Hillsdale.
- MACLURE, S. y DAVIES, P. (1994). Aprender a pensar, pensar en aprender. Editorial Gedisa. Barcelona.
- MATEOS, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.
- MAYOR, J. SUENGAS, A. Y GONZALES MARQUES, J. (1993). Estrategias metacognitivas. Madrid. Editorial Síntesis.
- MAYOR, J. y OTROS (1995) Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar, SINTESIS, Madrid.
- MONEREO, C. (1997) y Castelló, M. (1997). Las Estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebé.
- MONEREO, C. y BARBERA, E. (2000). Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no formales. En Monereo et al. Estrategias de aprendizaje. Visor/Ediciones de la Universidad Oberta de Catalunya. Madrid.
- NAVARRO E. (2000). Alfabetización Emergente y Metacognición. Revista Signos Nº 33.
- NICKERSON, R.; PERKINS, D.; y SMITH, E. (1985). The teaching of the thinking. Barcelona: Paidós.
- ONTORIA, A. y OTROS (2000) Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Narcea. Madrid.
- POZO, I. MONEREO, C. (1999) El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Aula XXI. Santillana. España.
- ROMERO L.F y otros. (2002).Habilidades metacognitivas y entorno educativo. Universidad tecnológica de Pereira. Colombia. Ed Papiro.
- RONDÓN, M. (2007). "Modelos Virtuales en las Instituciones de Educación Superior Colombianas", Informe Viceministerio de Educación Superior. Disponible en http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-126604_archivo.pdfviceministerio .
- SKINNER, B.F. (1957). Verbal Behavior, Acton, Massachusetts: Copley Publishing Grou., [ISBN 1-58390-021-7](https://doi.org/10.1007/978-1-58390-021-7).

STARR, Roxanne, HARASIM Linda y otros (2000) en “REDES DE APRENDIZAJE. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red”. GEDISA editorial. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

TULVING, E. y MADIGAN, S. (1970). Memory and verbal learning. Copyright. Universidad of Toronto. Toronto. Canadá.



Entre Saberes Académicos y Saberes Populares: La Escuela Primaria Popular(1).

Between Academic Knowledge and Popular Knowledge: The Popular Primary School

De Pauw, Clotilde, Figueroa, Paola, Di Pasquale, Valeria, Somaré, Rosa, De Pauw, Cecilia, Olivero, Ivana.
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos compartir reflexiones y posicionamientos teórico/ ideológicos que surgen al calor de nuestra experiencia como educadoras Populares en un espacio singular, como lo es los procesos de Educación de Adultos.

En San Luis, según diversos estudios realizados, casi el 20% de la población no ha terminado su escolarización o nunca asistió a la escuela. Ello nos convocó a ofrecer a los jóvenes y Adultos de sectores populares un espacio en donde pudieran, desde los saberes propios de sus contexto de origen, acceder a los saberes más sistemáticos que los y las habilitara para ir concretando su escolaridad y que denominamos “Escuela Primaria Popular”.

Articular lógicas de producción de conocimiento históricamente fragmentadas, nos enfrentó a un complejo proceso de búsquedas, discusiones y debates que nos permitieran construir un horizonte político de emancipación a los saberes escolarizados. De allí que daremos cuenta de las múltiples tensiones por las que vamos atravesando en este sentido y que interpelan cotidianamente nuestras prácticas como educadores, al mismo tiempo que vamos redefiniendo el sentido de la “extensión Universitaria” en los espacios marcados por la pobreza.

Las voces de los y las sujetos participantes encarnadas en las vivencias en torno a esta experiencia, son las que nos devuelven la mirada acerca de lo que debemos hacer, sentir, pensar cuando optamos por trabajar junto con los sectores populares.

Palabras clave: Escuela Primaria Popular- Sectores Populares- Saberes Académicos- Saberes Populares- Extensión Universitaria

Summary

In the present study we want to share reflections and theoretical / ideological positions that arise from our experience as popular educators in a singular space, such as the processes of Adult Education.

In San Luis, according to various studies, nearly 20% of the population has not completed their schooling or never attended school. This invited us to provide young people and adults of popular sectors a space where they could, from own knowledge of their original context, access to more systematic knowledge, and to enable them to realize their schooling we call "Popular Elementary School."

Articulate logics of knowledge production historically fragmented faced us a complex process of search, discussions and debates that could build a political horizon of emancipation to school knowledge. From there we will outline the multiple tensions we go through and which daily interpellate our practices as educators, while we redefine the meaning of "university extension" in the spaces marked by poverty.

The voices of the participating subjects embodied in the experiences around this experience, help to look back at us about what we have to do, feel, think when we choose to work with the popular sectors.

Keywords: Popular Primary School- Popular Sectors- Academic knowledge- Popular knowledge- University Extension

"Quien enseña sin emancipare embrutece"
Jacottot

La tarde asomaba intensa, urgente, desafiante, provisoria, eternamente provisoria. Nos preparábamos para recorrer las hendidas calles, tantas veces repetidas de los barrios pobres con los que hace más de una década trabajamos, buscando una vez y otra vez, escuchar las voces silenciadas de los sectores populares para que, desde sus entrañas, nos señalaran qué se esperaba de nosotras y nosotros, trabajadores/as intelectuales. Es decir, qué lazos podíamos tender este año (2011) entre ese espacio público – la Universidad Nacional de San Luis- que nos ancla y nos habilita para el ejercicio de una ciudadanía sustantiva, y los cientos de niños y niñas, adolescentes y adultos que no tienen más que los débiles fragmentos que el despojo del régimen Neopatrimonilista, instalado en San Luis desde 1983 les y nos ha dejado inscriptas en la herencia social. Las cifras del analfabetismo

adulto eran contundentes: casi el 20% de la población no había terminado su escolarización o nunca habían asistido a la escuela. Sumado a ello, en nuestra provincia se cerraron todos los centros de Educación de Adultos donde los sectores subalternos podrían transitar su escolarización. La realidad se nos imponía urgente y calurosa, como esa tarde en la que construíamos el mapa socio-educativo de la pobreza. Ese mapa, nos señalizaba el camino, nos ofrecía indicios, nos convocaba a redefinir la cartografía de nuestro oficio de Educadores/as Populares. Hasta entonces, la destitución de la niñez y la adolescencia se ofrecían como exigencias en nuestras prácticas de Educación Popular. Ahora, eran los Adultos excluidos del sistema escolar, los que pugnaban por construir esos horizontes que los saberes más sistemáticos habilitan en las conciencias y en los cuerpos de los sectores oprimidos. Caminábamos las callecitas pintadas de gris del Sudoeste de la ciudad de San Luis, golpeábamos las puertas del Barrio Rawson, Sargento Cabral, Primero de Mayo, San Benito, San Martín Anexo, La Merced, Kennedy y en ese recorrido dibujábamos la esperanza de una Escuela Primaria Popular, para que los rostros de los adultos y adolescentes analfabetos o semianalfabetos pudieran localizarse en el seno de unos capitales culturales que les fuesen históricamente negados.

Nuestras prácticas de Educación Popular se ampliaron: a la murga, a los proyectos de panificación con niños/as y adolescentes, a la ludoteca, al movimiento muralista; se le sumaba el reto de construir una escuela diferente, no tan parecida a aquella que los había expulsado y que distribuye de manera desigual los capitales culturales según la clase social, el género, las etnias. Una escuela que, legitime desde otros supuestos epistemológicos y políticos, saberes que circulan tanto por la escuela, como por las comunidades y por el contexto social mayor y que, en última instancia certifican que un sujeto se ha apropiado de aquella cultura letrada que habilita el pasaje hacia lo público. Desde esta perspectiva sostenemos que el acceso a la escolarización puede hacer que lo humano específico advenga, ensanchando los horizontes de participación en la vida social, cultural y política, habilitando para compartir la herencia común, filiando a una historia personal/ social, creando espacios de libertad para la construcción de relaciones emancipadoras consigo mismos/as, con los otros y otras, con el mundo. Así, en un proceso dialógico y dialéctico realidad - teoría- realidad, en una práctica reflexionada vamos construyendo una propuesta pedagógica que amalgama tres saberes que la lógica hegemónica se empeña en separar: los saberes escolares y escolarizados, los saberes populares y los saberes políticos. Sabido es, que todo proceso de selección de conocimientos que se transmiten desde los espacios

escolares formales y no formales implica una concepción de sujetos/as y una concepción de poder. Hay una lógica epistemológica e ideológica que determina cuáles son los significados que se quieren compartir, qué sistemas simbólicos y del lenguaje son los que se privilegia, qué reglas de producción regulan a la cultura que circula y por tanto qué concepción de varones y mujeres les subyace, qué lugar se les asigna en el proceso de conocer, qué relaciones de poder se legitiman. El currículo actúa sobre los sujetos/as, prefija prácticas posibles de interacción con el conocimiento, consigo mismo y con el mundo, abre y cierra posibilidades de construir categorías de análisis de la realidad, posiciona a los/as que lo transitan en un lugar de la red social y en la división social y sexual del trabajo, ensancha o no los horizontes de posibilidades. De allí que se torna necesario, conceptualizar brevemente qué entendemos por saberes escolares, saberes populares y saberes políticos, puesto que, tal como lo señalamos, ellos son el marco que regula nuestras prácticas.

Con saber escolar o saber académico hacemos referencia a aquellos conocimientos ofrecidos y regulados por la escuela que forman parte del currículo oficial. Dichos saberes son aquella parte de la cultura que se ha seleccionado para ser transmitida por la escuela y que responden a los intereses de la hegemonía en cada momento histórico. En general, se ofrecen desde una perspectiva epistemológica universalista y univertalizante que niega el conflicto y la contradicción, que borra las huellas que los procesos sociales, históricos, económicos, culturales y naturales han dejado inscriptos en los saberes objetivados desde las ciencias. Así, lo que se selecciona, organiza, valora y transmite desde la escuela es siempre un recorte arbitrario de construcciones histórico sociales y políticas que, en un complejo proceso de apropiación, en la Escuela Primaria Popular, es a la vez puesto en cuestión para desentrañar cuáles son los criterios de verdad que los legitiman como los únicos saberes válidos a ser aprendidos. Por sólo dar un ejemplo, trabajamos junto con los sectores populares revalorizando sus modos de nombrar el mundo, su sintaxis y la gramática social que configura el lenguaje de la comunidad, es decir su identidad lingüística; pero al mismo tiempo ponemos a circular la lengua oficial no sólo porque ella es la dominante y con ella podrán defender sus derechos de ciudadanía; sino también para develar qué modos de concebir el mundo vehiculiza y oculta.

El *saber popular* es definido por Martinic (1985) como aquellos conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sectores subalternos para explicar y comprender su experiencia. Este tipo de saber está compuesto por conocimientos, creencias, valores y símbolos, que son descifrables con sentido pleno para quienes los han creado y los utilizan en su cotidianidad (Leis, 1989). Además, proporcionan una

cosmovisión en donde los sectores subalternos encuentran y construyen su identidad y coherencia. Estos saberes populares constituyen el horizonte de referencia y de comprensión de los sentidos y significaciones culturales que dan identidad a la “América Profunda”, parafraseando a Rodolfo Kusch. Ellos, se constituyen en el sistema y el proceso de mediación inter e intrasubjetivos que hacen posible la existencia histórica de un grupo particular, en tanto expresan sus formas y estilos de vida, sus modos de sobrevivencia, sus creencias, sus modos de pensar, sentir y actuar. Los saberes populares se desplazan entre ritos y rituales, en instituciones con sus leyes de funcionamiento propias, entre lo sagrado y lo profano, entre lo determinado y lo indeterminado. Son ante todo, funcionales para que los sectores populares puedan situarse en el mundo y actuar en él. La incorporación de estos Saberes en el curriculum de la Escuela Primaria Popular está sostenida por un lado, en el reconocimiento de la autenticidad de las creaciones culturales de los sectores subalternos y por el otro, en la fuerza que tienen como elementos de liberación y humanización en tanto promotores de la identidad y la pertenencia territorial. Uno de los saberes populares que emergió en el área de Ciencias Naturales fue el de la medicina popular y que luego se confrontó con los saberes más sistemáticos. Se generó así un encuentro de saberes en el que los educandos nos educaron y enseñaron por ejemplo, las plantas medicinales que utilizan, para qué se usan, dónde y quiénes las cultivan y cómo las obtienen, quién está autorizado en la comunidad para recetarlas, qué historias y qué creencias se ciernen sobre algunas hierbas. La “ruda” nos salió al encuentro y en una rueda de complicidades y curiosidades aprendimos que ella sirve para espantar las malas ondas, que si nos bañamos con agua con ruda estaremos protegidos de la envidia, que si la ponemos debajo de la silla las personas que se sienten allí no nos dejarán las vibraciones negativas, o que si la cultivamos enfrente de la casa y si se seca es que nos han hecho un gualicho. Esta trama contextual de sentidos sirve de sostén a las creaciones populares, al mismo tiempo que otorga poder a los sujetos y sujetas culturales que les ponen voz y las materializan. La emergencia de esos componentes identitarios nos permitió generar una interacción cognitiva, en la que la red de significados compartidos se amplió, se diversificó, se transformó. A partir de ello se está trabajando como contenido político en relación a los derechos de soberanía alimentaria y surgió del grupo la idea de realizar una huerta orgánica en la que se incluye el cultivo de hierbas medicinales y aromáticas, hoy en pleno proceso de construcción.

Los saberes políticos hacen referencia a los sueños y esperanzas de ir conquistando junto con los sectores populares mayores niveles de conciencia crítica y por tanto de humanización. Tal como sostiene Paulo Freire (1996:95) el sueño es siempre devenir y pasa por

la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. *Tratamos de desarmar juntos las tramas histórico- políticas que dan forma y contenido a la dominación, develar el por qué de las situaciones límites, revisar en este proceso nuestras construcciones de clase e involucrar/nos en la armadura de lo inédito viable, de aquello que aún se está por editar, que hay que inventar y re-inventar para que otro mundo sea posible, el pequeño mundo de sus y nuestras vidas cotidianas, para que recuperen/recuperemos la alegría y la belleza de sentirnos y sabernos semejantes. Saberes políticos que titulan la posibilidad de una vida en común y que añaden contenido a la memoria colectiva de las luchas por la identidad y la garantía del ejercicio de los derechos de ciudadanía.*

Así cada contenido, sea del orden de lo escolar, sea del orden de los saberes populares es sometido a interrogación para develar en él las huellas que los sectores dominantes han inscripto en nuestras prácticas sociales: la problemática de género, la de la clase social, las condiciones concretas de existencia de los sectores populares, sus historias de fracaso o el fracaso de la escuela en sus historias, las condiciones estructurales que convierten al trabajo y a él/la trabajadora en mercancía, la desocupación, la violencia familiar/ social, la arqueología de los barrios pobres, la historia oficial que olvida y niega la historia de los vencidos, la geografía convencional que olvida y niega la geografía social de la lucha de clases, la lucha por la soberanía, la arbitrariedad y el poder que encierran los límites; en fin, se trata de crear y recrear condiciones para que el pensamiento circule, los lazos sociales se fortalezcan y las prácticas sociales se emancipen en un espacio de seguridad que haga posible el aprendizaje.

Algunas tensiones que marcan nuestro quehacer en la Escuela Primaria Popular:

La construcción de toda práctica político- educativa implica ante todo un acto de humildad, que nos permita retornar sobre lo que hacemos, pararnos “frente” al proceso de enseñanza y aprendizaje para comprenderlo “desde” adentro. En este sentido una serie de tensiones aún no resueltas, marcan nuestro “estar siendo” en la Escuela Primaria Popular:

- *La tensión entre lo que los/as educandos/as tienen que aprender como exigencia para la acreditación dentro del Sistema Educativo Formal y las lógicas epistemológicas que guían los supuestos de la Educación Popular.*
- *La tensión dada por la diversidad de historias de aprendizaje: sujetos/as que nunca asistieron a la escuela y que no traen consigo una memoria*

escolarizada y otros/as que cargan con las marcas de una escuela que para ellos/as se transformó en un “No Lugar”. Historias de un profundo sufrimiento y enajenación en el ámbito escolar y que han dejado como “beneficio de inventario” la culpabilización y criminalización de los “supuestos fracasos personales”. Ello opera como obstáculo del orden de lo epistemofílico- del orden de los afectos- que se transforma en muchos casos, en obstáculos epistemológicos.

- *La tensión entre los/as educandos/as que nunca fueron a la escuela o que hace 20 ó 30 años que no asisten y los/as que recientemente lo hicieron. Los procesos de conocimiento de los primeros está más pegado a la concretad que el de los segundos y ello nos posiciona en la necesidad de ejercer una vigilancia epistemológica para que las situaciones de aprendizaje se constituyen para todos/as en “desafíos intelectuales abordables” y de construir Zonas de Desarrollo Próximo donde el aprendizaje cooperativo sea efectivamente posible. De lo que se trata es de hacer experiencia la paciencia impaciente necesaria para educar, tal como sostenía Paulo Freire.*

*Sin embargo, una de las tensiones que marca el devenir de nuestras prácticas socio-comunitarias, es ese juego entre las reglas de juego que se instituyeron en las Universidades Públicas a partir de la década de los '90 y los supuestos político- epistemológicos que guían a la Educación Popular. De allí que, en un espacio como éste, donde se discute el aporte de los Programas de Extensión a los Derechos Humanos y al Desarrollo Sustentable; se torna necesario poner en cuestión las regulaciones sociales que operan en relación a las políticas públicas. En este sentido, nos permitimos reflexionar en torno a aquellos **contextos que se hacen texto** en la vida cotidiana de las instituciones y de los/as sujetos/as que los/as habitan...*

Hablemos de contextos que se hacen textos...

En Argentina, desde mediados de los años '80, se pusieron en juego un conjunto de tácticas y estrategias Neoliberales que propiciaron que gran parte de las actividades en las Universidades Públicas se adaptaran a la lógica de una democracia formal, más que a auténticas prácticas de construcción y participación democrática.

En ese sentido el “disciplinamiento” de la fuerza de trabajo ha representado un mecanismo clave de regulación social, que las actuales políticas requieren para instaurar un mayor control, privilegiando los valores mercantiles. Como consecuencia de ello podemos observar una aceptación acrítica del discurso hegemónico y del “pensamiento único”,



socavando la capacidad de resistencia de los diferentes actores universitarios. Tal es el caso de la investigación y el perfeccionamiento que, incentivados, van en detrimento de la docencia de grado y de la extensión. Dada la mercantilización del conocimiento, esta última ha sido despojado del sentido y potencial social y político y ha quedado ubicada como una actividad no merituada en todas sus dimensiones.

La cristalización de tal despojo nos permite reflexionar entorno a dos cuestiones: por un lado, la concepción originaria de la “extensión universitaria”, en aquellas luchas llevadas adelante por los jóvenes que impulsaron la Reforma de 1918. En ese momento fundacional, la extensión fue concebida como una práctica teñida de valores humanistas vinculados a transformaciones políticas y sociales. Por otro, la experiencia histórica que aconteció en los primeros años de la creación de la Universidad Nacional de San Luis (1973). En la década de los ´70 desde diversas prácticas políticas y sociales emergió un proyecto de liberación nacional, cuya finalidad se orientaba a concretar reales transformaciones en los niveles político, cultural, social y educativo. En este contexto, algunas Universidades Nacionales, entre ellas la nuestra, tuvieron una participación efectiva en la construcción de una propuesta contra-hegemónica, recuperando en lo cultural un carácter autóctono, nacional y popular.

El concepto de extensión de los reformistas del ´18, es recuperado en el proyecto de Mauricio López, rector de la UNSL durante ese período, quien sostiene que la Universidad debe involucrarse en los problemas sociales de aquellos sectores con menor capacidad para incidir en las estructuras de poder. En este período docentes y estudiantes universitarios asumieron el compromiso de abrir las puertas de la universidad al medio social con la realización efectiva de trabajos comunitarios, actividades que se extendían hasta los barrios más humildes.

Durante la década de los ´90, las universidades y el sistema educativo argentino en su totalidad, comenzaron a funcionar bajo la lógica de la primacía del mercado sobre el Estado. De este modo, se ha ido configurando “... un nuevo patrón de universidad, despojada de sus perfiles sociales, para subsumirla a un tipo de vinculación con el sector productivo-empresarial, con el fin de disponer de ingresos para su autofinanciamiento progresivo...” (Juarrós y Naidorf, 2007).

Por ello, resulta indispensable volver a resituar las funciones sociales y políticas de las Universidades Públicas. Alcanzar ese propósito implica reconocer que “...una de las enseñanzas que el cambio de época impone a las ciencias sociales contemporáneas no es tanto la necesidad de estilizar nuestras miradas (que es uno de los rasgos del academicismo en las últimas décadas), sino más bien la exigencia de ampliar nuestros registros analíticos, lo que nos

obliga a preguntarnos acerca de nuestros propios horizontes teóricos, políticos y epistemológicos...”; “(...) la hora actual exige la elaboración de paradigmas comprensivos que vuelvan a considerar el carácter poroso de las fronteras entre saber académico y prácticas políticas y sociales, situándose más allá de las oposiciones binarias o de las lógicas antagónicas (Svampa, 2008:13,15).

Desde el colectivo de “Educación Popular Minga” del que somos parte, recuperamos la lucha del 18 y la figura de Mauricio López, en tanto horizonte desde donde reflexionar acerca de los sentidos y significados que construimos en torno al trabajo junto con los sectores populares. De allí que, en el contexto actual nos atrevemos a preguntarnos ¿cuál es el lugar de la Universidad Pública en relación a la comunidad?...¿Qué significa políticamente denominar el quehacer Universitario como “extensión”?...¿qué se extiende, a favor de qué y de quiénes; para qué se extiende?...¿nuestras prácticas deben ser prácticas denominadas de “extensión”? En tal sentido encontramos en Paulo Freire algunas respuestas a estos interrogantes. Este pedagogo latinoamericano pone en cuestión el sentido semántico de la palabra “extensión”, oponiéndola al de “comunicación” y sostiene que *“el concepto de extensión engloba acciones, que transforman (al sujeto) en una cosa, objeto de planes de desarrollo, que lo niegan como ser de transformación del mundo”* (Freire, 1973:10). Paulo Freire devela que el sentido oculto del concepto de extensión es de “invasión cultural”, puesto que no apunta a la liberación del ser humano, sino más bien, a su esclavitud y cosificación, a su manipulación, negándole así la posibilidad de ser actor de la historia, de humanizarse, de hacerse intersubjetivamente haciéndose co-pensante y co-participante de sus prácticas concretas. En cambio el “diálogo problematizador”, contrario a la extensión implica *“(...) comunicarse en torno al significado significante. De esta forma en la comunicación no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido”* (Freire, 1973:75)

En este sentido, entendemos que las prácticas con la comunidad deben ser un acto de comunicación, de diálogo, es decir, de común unión. Es, en este horizonte donde intentamos inscribir nuestra tarea histórica como educadores populares y como trabajadores/as de una Universidad Pública: en un diálogo que no es transferencia del saber de los que saben a los que no saben, sino un encuentro de sujetos coautores de lo inédito viable (Freire, 1973). Acordamos con Maristella Svampa cuando señala que *“...esta época necesita reinventar el compromiso crítico y militante, desde nuevas bases políticas y epistemológicas, (...) para abocarnos a la tarea de repensar y reformular incluso el lugar que pueden ocupar los intelectuales...”* (Svampa, 2008: 41).

Ese desafío nos mueve a recuperar y resignificar para la comunidad universitaria, la capacidad de ser sujetos que, a través de nuestra praxis educativa, hagamos un uso liberador del conocimiento. Un uso liberador que nos brinde la posibilidad de inventar un sueño, para que pensemos en cómo salir de nuestra condición de subalternidad y cómo disputar una nueva dinámica “dialógica”, de praxis colectiva que sepa nutrirse de la experiencia y el sentir popular.

Concretamente, desde la experiencia de la Escuela Primaria Popular, soñamos que los varones y mujeres creen y recreen su mundo, *“desde una situación en que están siendo un casi no ser, y pasan a ser un estar siendo en búsqueda de un ser más”* (Freire, 1973:84). Por ello para finalizar quisiéramos traer aquí algunas voces de quienes transitan cotidianamente la Escuela Primaria Popular, para que ellas nos hablen de las huellas que esta experiencia va inscribiendo en sus cuerpos y en sus miradas.

“Yo no sabía leer ni escribir- nos cuenta Antonia- y ahora mis hermanos me dicen ¡cómo has avanzado! y no lo pueden creer (...) antes no hacía nada, solo cuidaba a mi hija y visitaba a mis primas acá a la vuelta, ahora vendo pan y los domingos a la tarde vienen mis hermanos y me dicen “hacé ese pan rico que haces en la escuela”, (...) uno va progresando y más vale que quiero después seguir estudiando”; o en Norma aquí presente: “Yo antes no sabía escribir, no sabía firmar... ahora sé firmar y hago los deberes con mis compañeros de trabajo que me ayudan y con mis hijas que también me ayudan...” o Yanina que también nos acompaña y afirma que “la Escuela Popular es como un parque de diversiones porque hay actividades que, como los juegos, te dan miedo porque no sabes si las vas a poder resolver, pero cuando las haces te divertís y sentís contenta (...) mis compañeros me ven distinta y mi familia también, ya no pienso sólo en mi problema, ahora pienso en otras cosas”...

Las huellas de esta experiencia se sitúan en lo que Frigerio (2010) denomina cadena de afectaciones y alteraciones, sujetos que habitan el mundo casi desde la sobrevivencia comienzan a saborear un saber que les permite filiarse a un mundo social que les estaba vedado por su condición de clase y esos saberes –populares, escolares, políticos-, comienzan a ser parte de ell@s, a enriquecer ese mundo interno que les permite ser otro/a nuevo sujeto/a con proyecciones y deseos. Esto es posible porque el saber que van saboreando tiene ciertas condiciones (Frigerio 2010) no es cualquier saber, es un saber con alta valoración social; es un saber que es ofrecido y hay presencias y marcos de trabajo que dan confianza para sentir que puede ser apropiado y degustado, y de esta manera los/as sujetos/as saben que con ese saber

se afectan de otro modo al mundo en el que viven, se pueden pensar en otro futuro que no sea aquel destino condenatorio trazado de antemano y del que se creía no se podría “zafar”.

Paulo Freire decía que cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara de calles de la infancia, de la adolescencia; el recuerdo de algo distante que de repente se destaca nítido frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido, la mano que se estrechó, la sonrisa que se perdió en un tiempo de incomprendiones, una frase, una pura frase posiblemente ya olvidada por quien la dijo. Una palabra ensayada por mucho tiempo y jamás dicha, ahogada siempre en la inhibición...

A nuestras Normas, Yaninas y Antonias y a tantos otros sustantivos propios, va esta palabra ensayada por mucho tiempo y jamás mejor bienvenida: gracias por sus luchas, por creer que tienen derecho a ocupar un lugar al sol, gracias por ensanchar nuestras memorias, por des-mojar nuestra historia y por abrigar la esperanza de que el gesto tímido que dibujamos ya no es tan tímido y la sonrisa se tornó comprensiones.

Las calles, tantas veces repetidas de los barrios pobres tienen ahora nombres y apellidos, aquellos nombres que se atreven a andar la “*vida de pie, nunca de rodillas*”.

Notas

(1) Esta es una producción colectiva del grupo de Educadores y Educadoras Populares que integran el Proyecto “*Escuela Pública Popular. Una propuesta político-pedagógica*” en el marco del Programa de Extensión “*Minga: hacia la construcción de un Centro de Promoción Social, Cultural, Educativa y Política en Sectores Populares*”, dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNSL. Exposición realizada en el 5º Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Sus aportes a los Derechos Humanos y al Desarrollo Sustentable. 10, 11, 12 de setiembre del 2012. UN de Córdoba.

Bibliografía

- FREIRE, PAULO (1973): ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI. Argentina Editores S.A.
- FRIGERIO, G. (2010) Curioseando (Saberes e ignorancias) En *Educación: saberes alterados*. Comp. Frigerio y Diker. Argentina: Ed. Fundación La Hendija
- JUARRÓZ F. Y NEIDORF J. (2007): “Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en la Argentina”. Avaliação, Campinas Sorocavas.
- LEIS, R. (1989): La sal de los zombis. Cultura y educación popular en la tarea común de despertar a los durmientes. Alforja. Costa Rica.
- MARTINIC, S. (1985): Saber Popular e identidad. En: Hernández, I. y otros. El saber popular y la educación en América Latina. Ediciones Búsqueda-CEAAL. Buenos Aires.

OLGUIN, M (2009) Subjetividad y promoción de la lectura con sectores populares. Trabajo de Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL

SOMARÉ, ROSA, (2010): "El desafío de una construcción colectiva como alternativa política contrahegemónica" en Curso de Posgrado: Crisis Capitalista, Pensamiento Crítico y Alternativas Latinoamericanas". Sin edición.

SOMARÉ, ROSA, AUDEUT, CRISTINA (2007): "Mauricio López: compromiso con un proyecto liberador" en Revista: "Solidaridad global. Con la humanidad, con el planeta, con la paz". Editorial: de la Secretaría de Bienestar. Universidad Nacional de Villa María. Año 4, Nº 8. Villa María, Córdoba.

STOLOWICZ, BEATRIZ (2007): "Los Desafíos del Pensamiento Crítico en el marco del 40º aniversario de CLACSO", Bogotá.

SVAMPA, MARISTELLA (2008): "Cambio de Época, movimientos sociales y poder político". Siglo Veintiuno Editores S.A. Buenos Aires, Argentina.

Prácticas en búsqueda para reinventar nuestro quehacer habitual

Internship in search to reinvent our daily job

Claudia Antonia Belardinelli⁽¹⁾ (cbelard@unsl.edu.a) Patricia Pérez⁽²⁾ (pgperez@unsl.edu.a)
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

Para realizar una aproximación a las prácticas docentes, investigativas y de extensión desde la propia experiencia, es importante poder repensar nuestra historia, nuestra propia biografía escolar, como un modo de retornar hacia uno mismo, a partir de nuestra propia cotidianeidad. Consideramos a las prácticas docentes y a las prácticas investigativas, como dos prácticas que en la propia acción se entrecruzan y solapan, pero que cada una tiene identidad propia, especificidades y particularidades. Asimismo desde la extensión abrimos el juego al intercambio y formación entre universidad e instituciones educativas del medio para el enriquecimiento mutuo. De este modo compartimos nuestra experiencia en la práctica docente, investigativa y de extensión en la formación del Profesorado de Educación Especial e Inicial, en búsqueda de reinventar nuestro quehacer habitual.

Palabras claves: experiencia, práctica, educación especial, educación inicial

Summary

To make an approach to the teaching and research and extension practices from our own experience, it is important to rethink our history, our own school biography as a way of returning to oneself, from our own daily lives. We consider teaching practices and research practices, as two practices in one's action intersect and overlap, but each has its own identity, specificities and peculiarities. Also from the extension we opened the game to exchange and training between universities and educational institutions Average for mutual enrichment. Thus we share our experience in teaching, research and extension practice in Teacher Training and Special Education Initial, seeking to reinvent our daily work.

Key words: experience, practice, special education, early childhood education



Introducción

El presente trabajo tiene la intencionalidad de dar a conocer análisis y reflexiones en torno a la tarea que compartimos cotidianamente en nuestro campo disciplinar.

Nuestra experiencia como docentes e investigadoras, se encuentra dada dentro del plano de la práctica docente en la formación de maestros para la atención a la diversidad, de las prácticas investigativas realizadas en el ámbito institucional. Se considera a cada una de las mismas, como dos prácticas con identidad propia, especificidades y particularidades, que en la propia acción se entrecruzan y solapan.

Además, desde la Extensión ante las nuevas y complejas demandas sociales nos proponemos el intercambio entre la universidad e instituciones educativas.

En esta oportunidad presentamos un texto de reconstrucción crítica sobre nuestra experiencia en la Práctica Docente, en la Práctica Investigativa y la tarea de extensión en la Formación de estudiantes para la atención a la diversidad del Profesorado de Educación Especial y del Profesorado de Educación Inicial del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, procurando un análisis, reflexión y propuesta a considerar a partir de las problemáticas planteadas.

La Experiencia como Medio Necesario para Fortalecer la Práctica Docente e Investigativa y de Extensión

Para realizar una aproximación a las prácticas docentes e investigativas es necesario remitirse a la experiencia, es importante poder repensar nuestra historia, nuestra propia biografía escolar, como un modo de retornar hacia uno mismo a partir de nuestra propia cotidianeidad.

Asimismo al momento de reflexionar sobre nuestro accionar es interesante resaltar los aportes que nos brindan tanto las prácticas educativas, como las nociones teóricas que sustentan su viabilidad.

La perspectiva socio-antropológica nos permite poder realizar un análisis exhaustivo de la narrativa planteada sobre las prácticas docentes, la cual nos brinda la posibilidad de volver, reflexionar, revisar las prácticas investigativas en relación a la formación de los futuros formadores para la atención en y para la diversidad.

Resaltamos en este punto el “Modelo Complejo de la Práctica Educativa” Guyot (1999), para el análisis de las prácticas docentes, investigativas y profesionales. Este modelo



intermedio entre la epistemología y las ciencias sociales, permite abordar las prácticas en toda su complejidad desde sus diversos contextos -microespacio de la práctica, institución, sistema educativo y sistema social-, atravesados por los ejes de análisis tales como: situacionalidad histórica, vida cotidiana, poder-saber-sujeto y relaciones teoría-práctica.

Del mismo modo destacamos los aportes de Edelstein (1995) que nos invita a pensar en las prácticas de enseñanza como práctica docente altamente compleja, desarrollada en escenarios singulares que permite volver a ella resignificándola:

“...se alude a pasar de una manera de comprender la enseñanza a otro modo de pensarla, precisamente como práctica docente, para poder volver a ella, resignificándola...”. (Edelstein, 1995: 46).

El compromiso es formar un Docente de Educación Especial e Inicial que trabaje en equipo, nutriendo la continua dialéctica teoría - práctica y la reflexión permanente, para que pueda abordar de la mejor manera posible cada práctica como un objeto complejo y singular, en los distintos contextos y circunstancias en las que se deban desempeñar.

Para esto es importante además el acontecer y el devenir en relación a las problemáticas sociales actuales, de cara a la intencionalidad y al sentido que se enlaza al rever la propia práctica, considerando a la reflexión como un punto central para poder pensar; definir y configurar sentido. El hecho de narrar apelando al saber de la experiencia, reconstruye y abre brechas como una oportunidad para volver sobre nuestras prácticas y mejorar, con esperanzas en el camino hacia una utopía:

“Apela a la memoria como un saber de la experiencia, como un movimiento por el cual el sujeto, el docente, reencuentra los sentidos que inciden en su presente, y reconstruye las vicisitudes de un recorrido para hacer visible zonas de opacidad, para descubrir posibilidades, para abrir brechas.” (Edelstein, 2003:71)

En esta dirección Elena Achilli, (1996) destaca a la práctica docente como un trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones sociales, históricas e institucionales. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va más allá de involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa.

Consideramos que en nuestras prácticas no solo entra en juego los contenidos y formas de relación entre la enseñanza y el aprendizaje, sino que estas prácticas docentes que implican relaciones sociales, se encuentran atravesada por la historia, la política, lo económico, la cultura.

Asimismo la Práctica Docente enlaza un conocimiento de otro que se anhela poseer a partir del deseo por el saber; relación que sólo será posible si el docente se configura en la imagen del otro como el lugar de supuesto saber. Generar el deseo por el saber, es un imposible que el Docente de Educación Especial e Inicial dentro del ámbito educacional debe poder arribar, dando un lugar para reflexionar críticamente sobre las propias práctica en toda su complejidad.

Pero para reconocer el lugar de supuesto saber como un medio para generar la construcción del conocimiento, se busca dar lugar para que se pueda originar una serie de propuestas y alternativas, en donde pueda quedar plasmado el deseo por el saber.

La formación a partir de nuestra experiencia, tanto en las prácticas docentes como investigativas, implica una mirada abierta a la diversidad que requiere pensar la clase, el aula, el contenido de la enseñanza y la noción de “construcción metodológica” entre otros.

En las últimas disposiciones legales nacionales e internacionales, como en la bibliografía académica y científica actuales, tienden a la educación abierta a la diversidad, basadas en el respeto de los derechos humanos y en el principio de normalización e integración. Desde esta perspectiva las prácticas docentes son eminentemente educativas e implican entre otros establecer redes y el abordaje interdisciplinarios.

De este modo el valor de los “contenidos de la enseñanza” es trascendental, dado que la función principal de la escuela es la educación. En este sentido procuramos ofrecer a los estudiantes del profesorado de educación especial e inicial, la posibilidad de que construyan experiencias en el campo, en las que puedan conceptualizar sus prácticas educativas desde una mirada en la que los contenidos a enseñar sean fundamentales, porque el estudiante futuro docente en su proceso de formación debe tener en cuenta que la educación, como transmisión de saberes, conocimientos, cultura, permite la inserción social de sus alumnos.

En cuanto a la “construcción metodológica” desarrollada por Gloria Edelstein, (1995) destaca que las corrientes didácticas que siguieron un pensamiento instrumental, separaron el análisis de las estrategias metodológicas del estudio del método, y por lo tanto los medios fueron tratados como instrumentos para la consecución de ciertos fines.

Sin embargo, la relación entre medios y fines, puede ser abordada desde otras perspectivas, tal como:

“reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de la enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tienen también su expresión en la construcción metodológica...” (Edelstein, 1995:66).

Al movernos en las preguntas respecto de la relación entre prácticas investigativas y prácticas docentes. Nos brinda la posibilidad de repensar sobre ¿Qué entendemos por práctica docente y por práctica de enseñanza?, ¿La práctica docente es a la vez investigativa, o ambas se entrelazan cada una con sus características particulares?, entre otras.

Edelstein (2003) plantea la necesidad de buscar un enfoque teórico metodológico que tenga en cuenta la complejidad y la problematicidad, que reconozca los múltiples cruces que interjuegan en las prácticas; resalta al enfoque socioantropológico, en particular la etnografía en investigación educativa distanciándose de juicios totalizantes y revalorizando la teoría articulada con el trabajo de campo:

“Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular la etnografía en investigación educativa, que coloca en el centro la atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza.” (Edelstein, 2003:71).

Desde las prácticas investigativas, subrayamos que la educación es transmisora de la herencia cultural, es un intento de articular lo particular del sujeto con el orden social y cultural. Por lo tanto, indagar sobre el vínculo educativo en la configuración de la subjetividad, es brindarle a los alumnos del Profesorado de Educación Especial e Inicial, la oportunidad de realizar sus prácticas investigativas como parte de su formación profesional.

Revisar las prácticas investigativas y docentes, en relación a la formación de los futuros docentes para la atención en y para la diversidad, a la luz de los diferentes autores, nos impulsa a pensar otras propuestas a considerar en vía de transformar.

En cuanto a la experiencia en extensión, como parte de un grupo de docentes responsables de prácticas y residencias de diferentes carreras del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, procuramos un trabajo conjunto de intercambio y cooperación entre la universidad y las instituciones educativas del medio, en las que los estudiantes de los profesorados realizan sus prácticas.

Intentando revitalizar cotidianamente los lazos construidos entre las instituciones, se llevan a cabo actividades como: reuniones con equipos directivos y docentes co-formadores de las instituciones formadoras, reuniones entre equipos docentes y alumnos de las asignaturas de prácticas y residencias, seminarios-talleres de estudio y acuerdos.

En este sentido se desarrollaron acciones de formación conjunta con la elaboración de propuesta de capacitación en el que se desarrollan ateneos didácticos en torno a temáticas como la diversidad, el trabajo en grupo, la evaluación, proyectos y planificaciones, recursos didácticos, apoyos, tics y diferentes problemáticas que emergieron de la práctica.

A modo de Conclusión

Aproximarnos a las prácticas docentes e investigativas y de extensión cada una con su particular identidad, nos brinda la posibilidad de poder reflexionar sobre nuestra propia experiencia en el ámbito institucional. El quehacer del docente considerado desde su complejidad, nos permite construir nuevas concepciones en torno a su abordaje educacional.

Además el trabajo conjunto de intercambio y cooperación entre la universidad y las instituciones educativas desde la extensión, permitió la elaboración de acciones cooperativas, buscando desde la horizontalidad de las relaciones y la conformación de redes interinstitucionales e interpersonales, re-pensar y desarrollar otras prácticas alternativas.

En suma, mediante el análisis y la reflexión de nuestra experiencia en la práctica docente, en la práctica investigativa y de extensión en la formación del Profesorado de Educación Especial e Inicial, procuramos reinventar nuestro quehacer habitual.

Notas

(1) Claudia A. Belardinelli, Lic. en Educación Especial, JTP de la Práctica V y VI del Prof. de Educación Especial Dpto. de Educación y Formación Docente, FCH-UNSL, Integrante del Proyecto de Investigación



Cod. 22H/256 "Educación y Psicoanálisis: consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños en la época actual". Integrante del Proyecto de Extensión Res. 45: "Intercambio y formación entre universidad e instituciones educativas: La formación de formadores como responsabilidad conjunta".

(2) Patricia Pérez Lic. en Educación Inicial, JTP de la Asignatura Diversidad y Educación Inclusiva de Educación Inicial Dpto. de Educación y Formación Docente, FCH-UNSL, Integrante del Proyecto de Investigación Cod. 22H/256 "Educación y Psicoanálisis: consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños en la época actual".

Bibliografía

ACHILLI, E (1990). "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario". CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario.

ACHILLI, E. (1996). "La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro". *Cuadernos de Formación Docente* Buenos Aires.

AGENO, R. (1989). "El taller de educadores y la investigación". En *Cuadernos de Formación Docente* Nº 9. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Rosario.

ARNAIZ SANCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

BURBULES, N. (1999), *El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

CAMILLONI, A. y otros. (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

EDELSTEIN, G; Coria A. (1995). *Imágenes e imaginación – Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.

EDELSTEIN, G. (2003). "Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes" OEI – *Revista Iberoamericana de Educación* Nº33 <http://www.rieoei.org/rie33a04.PDF>

EDELSTEIN, G. SALIT, C. y otros (2007). "Indicios acerca de la construcción de conceptos sobre lo metodológico en la enseñanza" *Cuadernos de Educación*. Año V Nº5 Córdoba.

GUYOT, V. (1999). "La Enseñanza de las Ciencias. Estudio sobre la Enseñanza" en *Revista Alternativas. Serie Espacios Pedagógicos*. Año IV - Nº 17, San Luis, LAE., pp. 15/31.

Lectura de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” desde algunos principios vyotskianos

Reading of teaching-learning practices in “English for Specific Purposes” Courses from some vyotskian principles

María Estela López(1) (melopez@unsl.edu.ar) María Marcela Puebla(2) (mpuebla@unsl.edu.ar)
Área de Lenguas Extranjeras Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

Este trabajo presenta una lectura reflexiva de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en los Cursos de “*Inglés para Propósitos Específicos*” en el Nivel Universitario, a partir de algunos principios vyotskianos. La propuesta está diseñada e implementada como un ciclo didáctico cuya génesis es una Pedagogía de Género, pero cuyas bases se enraízan, a su vez, en algunas de las categorías conceptuales planteadas por Vygotsky desde el enfoque socio-histórico, en especial, “zona de desarrollo próximo” y “mediación”.

Palabras clave: comprensión lectora – textos académicos en Inglés - zona de desarrollo próximo – mediación –interacción

Summary

This paper presents a reflective reading of teaching-learning practices in “*English for Specific Purposes*” Courses at University Level, from some vyotskian principles. The proposal is designed and implemented as a *didactic cycle derived* from Genre Pedagogy, which in turn, is based on some of the conceptual categories of Vygotsky’s socio-historical approach, in particular, “zone of proximal development” and “mediation”.

Key words: reading comprehension - English academic texts - zone of proximal development - mediation -interaction

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una lectura reflexiva de las prácticas de enseñanza-aprendizaje implementadas en los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” (“Inglés PE”)(3) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), a partir de algunos principios vygotskianos. El mismo se deriva de investigaciones llevadas a cabo con motivo de nuestras tesis para la Maestría en Educación Superior (MAEDUS) (4).

La propuesta pedagógico-didáctica en tales Cursos está diseñada y desarrollada como un *ciclo* cuya génesis es una Pedagogía de Género, pero cuyas bases se enraízan indiscutiblemente en algunas de las categorías conceptuales planteadas por Vygotsky desde el enfoque socio-histórico, en especial, “zona de desarrollo próximo” y “mediación”.

Este escrito consta de una primera parte de presentación y caracterización del contexto situacional; una segunda, en la que describimos la propuesta pedagógico-didáctica; una tercera sección centrada en reflexiones sobre nuestras propias prácticas desde una lectura que contempla algunas de las premisas de Vygotsky, sus interpretaciones y aplicaciones educativas desde la perspectiva de otros autores. Finalmente, algunas conclusiones en base a nuestra experiencia personal.

Contexto y características

El objetivo general de los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” es “por una parte, que los estudiantes adquieran y afiancen conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos de nivel elemental a intermedio en Inglés; por otra, que desarrollen estrategias de lectura que les permitan comprender textos extraídos de diferentes géneros discursivos, publicados en dicho idioma, ya sea de interés general como de su área de estudio y que, a su vez, puedan expresar conceptualmente su contenido en Español” (Programa 2013).

En los ámbitos universitarios en los que la asignatura Inglés se orienta a Fines Específicos, la práctica de la *lectura* adquiere una *función epistémica* que comparte con la lengua materna (LM) Español, es decir, favorece al desarrollo de las funciones psíquicas superiores y permite la objetivación de conocimientos de especialidad. Se la concibe como “*praxis*”, esto es, como una *práctica social* que responde a los *condicionamientos históricos y socioculturales* y adopta diferentes modalidades de acuerdo con el contexto general y el situacional específico.

El contexto de enseñanza y de aprendizaje en el que se sitúan los Cursos referidos se enmarca en un entorno de carácter *exolingüe* donde el uso de la LE Inglés generalmente se limita al aula o a eventuales situaciones comunicativas. Nuestra realidad universitaria es bastante compleja en lo

referente a las peculiaridades y al perfil de los estudiantes, a algunas características que conforman el entorno y a ciertos factores que delimitan las condiciones educativas a la hora de decisiones y de acciones. Sin duda, existen diversas *variables académico-institucionales, socio-culturales y subjetivas* que regulan las prácticas y determinan todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Dichos condicionamientos emergen, en principio, a partir de la planificación y ubicación cronológica de la LE y de la no disponibilidad de crédito horario suficiente. Es decir, si bien se la incluye en la malla curricular no siempre se le asigna tiempo adecuado y espacio real en un año académico determinado (López & Tello, 2011).

Entre las *particularidades del público* que accede a tales Cursos se destacan, la heterogeneidad en relación con la carrera que han elegido los estudiantes, año que cursan, disponibilidad horaria, edad, necesidades, intereses, aptitudes, actitudes, *habitus*, representaciones, conocimientos previos de la LM, de la LE, del campo disciplinar y del mundo.

Las comisiones para el dictado de clases se organizan con alumnos provenientes de diferentes años y de las diversas carreras antes citadas, a causa de una matrícula numerosa, recursos humanos docentes insuficientes, superposiciones horarias y carencia de espacios físicos apropiados, entre otros. Esto da como resultado *disparidad y variedad de conocimientos disciplinares específicos*. Respecto al *conocimiento previo de la LE* es pertinente resaltar los *diferentes niveles de competencia en Inglés* que poseen los estudiantes que acceden a los Cursos. De hecho, la competencia en Inglés abarca un amplio espectro de posibilidades, desde el desconocimiento total del idioma hasta una competencia comunicativa avanzada resultado de la aprobación de exámenes internacionales o de la exposición (casi) permanente al idioma. También incide el *conocimiento de la LM Español*, referido a aspectos lingüísticos, estrategias, hábitos y exposición a la misma, así también como, la fluidez y precisión en la expresión oral y/o escrita.

En relación con la *matrícula*, se inscriben anualmente para cursar la asignatura "*Inglés PE*" - ya sea bajo el régimen de promoción o de regularización - aproximadamente unos 200 estudiantes, siendo el grupo mayor el proveniente de la Licenciatura en Psicología. Esto no incluye los alumnos que optan por rendir la asignatura en carácter de libre (alrededor de 40), lo cual implica consultas especiales previas al examen final para el seguimiento del aprendizaje y la supervisión del desarrollo del Material Didáctico correspondiente.

Propuesta pedagógico-didáctica

Por todo lo expuesto y dadas las particularidades del microcontexto y el objetivo establecido para los Cursos, desde hace unas tres décadas hemos venido desarrollando un enfoque metodológico

que inicialmente surgió de manera intuitiva y que luego, se fue consolidando y respaldando desde el punto de vista científico. Es así que desde 1980s con las características de Estudio Dirigido, el Material Didáctico se fue conformando con Guías que alternaban información teórica, ejemplificación y experiencias de aprendizaje. Dichas Guías se proponían como "*soporte metodológico*" para la enseñanza y sistematización, básicamente, de aspectos léxico-gramaticales de la lengua Inglés y de una técnica semántico-morfológico-sintáctica para la traducción de textos breves sobre temáticas generales o disciplinares publicados en esa LE. Se proponían además, algunas actividades orientadas a la lectura global y a la comprensión general del contenido. En 1994 se realizó una publicación en colaboración que nucleó exclusivamente los contenidos teóricos en 2 (dos) Cartillas denominadas "*Introducción a la Lectura en Inglés*" (Ramírez et al.). Desde entonces, las Guías, con características de Trabajos Prácticos, se elaboraron de manera independiente bajo diferentes denominaciones guías de aprendizaje, de autoaprendizaje, actualmente denominadas Guías de Estudio.

Dicha propuesta se ha ido adecuando a los avances de la lingüística aplicada, de la didáctica y de otras disciplinas de influencia y mejorando en base a la experiencia y a la (auto) evaluación de las propias prácticas. Desde 2008 se conformó sustantivamente como una propuesta pedagógica contextualizada en la que confluyen ciertos principios del socioconstructivismo, del interaccionismo sociodiscursivo y de la teoría de género (López & Puebla, 2009, 2012 & 2013).

Al presente, en el marco específico de una Didáctica Contextual existen 3 (tres) factores que conforman el proceso de apropiación de la lectura en LE en la universidad y que se consideran pilares para estos Cursos: *el conocimiento de la LE*, *los géneros discursivos* propios del ámbito de estudio de los alumnos - textos académicos - y *el proyecto que orienta la lectura*, o sea, *los fines lectores* preestablecidos o acordados en relación con las prácticas y la formación académica, con intereses y necesidades personales y profesionales futuras. En este sentido, se articulan *contenidos de valor declarativo, procedural y condicional* privilegiando el carácter social de la lectura, su correspondencia con el contexto de recepción y con las prácticas académicas en las cuales se origina (Dorronzoro en Klett et al., 2005; López & Puebla, 2012 & 2013).

Con motivo de la Tesis de MAEDUS, M. Puebla (2011), profesora co-responsable del equipo de cátedra, diseñó y propuso un "*ciclo de enseñanza-aprendizaje*" para los Cursos de "*Inglés PE*" que se ilustra en la **Figura 1**. El mismo representa la secuencia del proceso sugerido para la lectura y el análisis de los textos extraídos de géneros discursivos académicos - Manual Universitario, Libro de Autor, Artículo de Investigación, etc. Consta de cuatro etapas bien definidas que van desde un fuerte

“andamiaje” a cargo del docente en relación con la comprensión del texto de especialidad en LE Inglés, hasta un trabajo escrito en LM Español de manera independiente por parte de los alumnos.

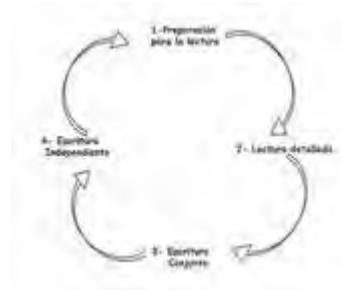


Figura 1- “ciclo de enseñanza-aprendizaje” para los Cursos de “Inglés PE”, FCH, UNSL (Puebla, 2011)

La **etapa 1- Preparación para la lectura del texto en Inglés** implica un marcado “andamiaje” por parte del docente, quién en forma conjunta con los estudiantes, modela y “deconstruye” el texto. Se contextualiza el texto de manera guiada, identificando su contexto de producción y las dimensiones que caracterizan al género discursivo al que pertenece - nombre, propósito comunicativo, roles sociales, registro, etc. (Johns, 1997). Además, se ayuda a realizar hipótesis para predecir la temática y a reconocer la organización de la información a partir de la activación de conocimientos previos.

En la **etapa 2- Lectura detallada del texto en Inglés** se “deconstruye” el texto en forma conjunta (docente-alumnos, alumno-alumno, grupo de alumnos), por medio de la realización de actividades que se centran en el reconocimiento y localización de información específica (*scanning*). El docente (o un alumno monitor) actúa como “mediador” entre el grupo y los conocimientos. Se enseñan o refuerzan aspectos lingüístico-textuales y retórico-discursivos a fin de evitar o resolver interferencias en la comprensión.

La **etapa 3- Escritura conjunta del texto en Español** tiene como objetivo la reconstrucción del contenido del texto que se “deconstruyó” anteriormente para profundizar en la comprensión. Es aquí donde el docente empieza a retirar el soporte proporcionado para alentar la lectura independiente, esto es, cuando observa que los estudiantes van superando etapas y avanzando a niveles más altos de comprensión. Las actividades consisten en la producción escrita graduada en Español de algunas partes del texto que están leyendo y comprendiendo en Inglés: completar frases, oraciones, transcribir un párrafo, etc.

La **etapa 4- Escritura independiente del texto en Español** propone un recorrido por las distintas actividades realizadas, recurriendo a sus conocimientos previos, a sus propias estrategias de lectura a

fin de establecer relaciones entre las distintas partes del texto para luego, elaborar su propio texto en Español. Se pretende que la relectura del texto en Inglés y la escritura de su contenido en Español le ayuden al alumno a tomar conciencia, a "*autoregular*" sus estrategias de aprendizaje/de lectura en pos de la apropiación de saberes de especialidad.

Este "*ciclo de enseñanza-aprendizaje*" presentado por Puebla (2011) proviene originalmente de las propuestas de otros autores: Rothery (1994)(5), Feez & Joyce (1998)(6) y Martin & Rose (2005). Estos lingüistas fueron pioneros de la Pedagogía Basada en Género en Australia, y se interesaron en la enseñanza de la lectura y de la escritura (*literacy*) del inglés como LM en el Nivel Primario y del inglés como Segunda Lengua (SL) en el Nivel Terciario. En los Cursos de "*Inglés PE*" el enfoque a través de tal ciclo se implementa a partir de una serie de "Guías de Estudio" orientadoras para la lectura, análisis y comprensión de textos editados en Inglés (López et al. 2012-2013).)

Dichas "Guías de Estudio" son el "*recurso metodológico*" del que nos valemos como docentes para "*mediar*" el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar de manera integrada los conocimientos. Están organizadas en una serie de actividades para la lectocomprensión de textos en Inglés(7), con consignas que gradúan las dificultades de acuerdo con la etapa de aprendizaje, alternan el trabajo individual con el trabajo grupal, la tarea en clase o fuera de clase de manera bastante autónoma, en muchos casos, con características de autoaprendizaje(8). Se proponen *actividades de contextualización, de lectocomprensión, de reconocimiento lingüístico-textual y retórico-discursivo*, así como de *elaboración conceptual* en español por medio de síntesis, resúmenes y organizadores gráficos. Las producciones escritas por los alumnos en su LM Español son "*testimonio*" de la comprensión y apropiación de conocimientos. Las primeras Guías son más modeladas y pautadas mientras que las últimas, son más flexibles y encaminan al estudiante hacia una labor más autónoma en lo que respecta a: la selección de los textos, la aplicación de sus propias estrategias de lectura, la organización de la tarea grupal y la elaboración de los informes sobre el contenido conceptual de los textos.

Para el procesamiento de las "Guías" los estudiantes deben recurrir como referencia permanente a "Documentos teórico-prácticos", "Anexos léxico-gramaticales" y "Diccionarios Bilingües Inglés-Español" (en soporte tradicional o digital). Los "Documentos teórico-prácticos" contienen información general sobre la asignatura, en este caso, las características, objetivos, contenidos, instrumentación metodológica, sistema de evaluación, bibliografía; sobre aspectos lingüístico-textuales y retórico discursivos de la LE Inglés; así también como acerca de los géneros académico-científicos pertinentes, estrategias de lectura, técnicas de producción escrita, etc. De algún modo, estos documentos contienen la "teoría" conformada por los *conocimientos conceptuales, procedurales y*

condicionales ya referidos; asimismo incluyen la ejemplificación y la ejercitación indispensable para la adquisición/internalización de contenidos (López et al. 2012-2013).

La efectivización de esta propuesta de construcción conjunta (*joint construction*) pone de relieve una "interacción social" en el "trabajo colaborativo" entre el alumno que va resolviendo las diferentes actividades e intercambiando sus aprendizajes/conocimientos con sus pares, también con los docente/s (9) que hemos elaborado las consignas, quienes vamos guiando y, a la vez, compartiendo las discusiones y decisiones de los estudiantes.

Lectura de las prácticas desde algunos conceptos y categorías vygotskianas

El enfoque pedagógico-didáctico aquí presentado, con la debida adaptación a las particularidades del contexto situacional *exolingüe* en el que se insertan estos Cursos de "Inglés PE", se basa, como se explicó anteriormente, en proyectos diseñados e implementados por investigadores y didactas inscriptos en la Teoría de Género y la Pedagogía de ella derivada. Sin embargo, sus bases se derivan indudablemente de conceptos vygotskianos tales como "mediación" y "zona de desarrollo próximo" así como en la noción de "andamiaje" incorporada posteriormente por Bruner (1986), este último, figura clave en establecer el puente entre la Psicología Cognitiva y la Pedagogía. Si bien Vygotsky y Bruner pertenecieron a culturas y posturas teóricas diferentes, ambos estudiaron la relación entre lenguaje, pensamiento y enseñanza y rescataron la primacía del contexto social y de la posibilidad de "intervención" por parte del adulto (López & Puebla, 2009).

Vygotsky definió la "zona de desarrollo próximo" (ZDP) como "...la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver un problema independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con sus pares más capaces" (1978:86)(10). Este concepto implica la necesidad de una relación con el otro para desarrollar los procesos psicológicos superiores y para la emergencia de una potencialidad en una interrelación en la que ambas partes interactúan y crean nuevas direcciones.

Corral Ruso (2001:5) expresa que la ZDP es un "espacio multidimensional", en tanto "...es un espacio de múltiples direcciones, algunas ya existentes en el propio dominio del sujeto -como potencialidad personal- y otras que se crean en la relación con otro sujeto que utiliza el sistema simbólico".

En lo que respecta a la educación, la noción de ZDP tiene un valor metodológico y refiere a los modos en que el profesor puede "intervenir", sostener, adaptar y organizar las actividades para ayudar al estudiante en su proceso de aprendizaje y de desarrollo. Las pedagogías que acompañan al individuo

hacia su "nivel de desempeño potencial" posibilitan el progreso genuino a través de un proceso interactivo de "construcción conjunta" entre un experto - un docente o un compañero más capaz - y un aprendiz (Corral Ruso, 1999).

Este "camino" es justamente lo que viene a representar el "ciclo de enseñanza-aprendizaje" antes descrito y propuesto para los Cursos de "Inglés PE". Este tipo de enfoque es según Bernstein (1990, en Johns, 2002) una 'pedagogía visible' en tanto le muestra claramente al estudiante "que" y "como" va a aprender/leer, "cómo" se lo va a evaluar y destaca la importancia de la interacción docente-alumno en el proceso de comprensión lectora.

Una enseñanza efectiva consiste, entonces, en facilitar el aprendizaje dando el soporte justo y necesario - "andamiar", en un sentido metafórico - para lo cual es de vital importancia no sólo explorar lo que el aprendiz sabe, lo que éste puede hacer sino además crear potencialidades teniendo en cuenta ese "umbral" ("threshold level"). La verdadera modificación ocurre cuando en la relación con el otro se abren espacios nuevos que sólo existen y cambian desde y a partir de esa *interrelación*.

En el caso específico de los Cursos de "Inglés PE", dado que el sistema/código es el lenguaje (LE o LM) y que la práctica de la lectura es el objeto de conocimiento y de estudio, se torna necesaria la realización de un *diagnóstico*, al menos en el caso de los alumnos que tienen competencia en Inglés para determinar su nivel de conocimiento de la LE y sus potencialidades. Aunque no sea una variable determinante, el *diagnóstico*, por un lado, facilita la decisión de quiénes pueden rendir la asignatura como alumnos libres; por otro, y de particular relevancia, ayuda a seleccionar alumnos "monitores" para las actividades grupales.

Desde el Interaccionismo Social, Vygotsky sostenía que los niños nacen en un mundo social y el aprendizaje ocurre por medio de la *interacción* con otras personas que posean distintos niveles de habilidades y conocimiento. Lo que se enfatiza, entonces, es la importancia del contexto (de aprendizaje) y la naturaleza de las interacciones comunicativas y sociales que se llevan a cabo, por ejemplo, en el aula. Por ello, los contextos o medios sociales educativos y el papel que desempeñamos los docentes como *mediadores* son factores clave para un aprendizaje efectivo y para que el estudiante forme su propio entendimiento del mundo (López-Puebla, 2009).

Por su parte, Bronckart (2007) desde el *Interaccionismo Sociodiscursivo* retoma la concepción de ontogénesis o desarrollo del funcionamiento psicológico humano del pensamiento Piagetiano y algunos principios Vygotskianos. Este autor rescata del aporte de Piaget la importancia central que otorga al *esquema de desarrollo mental* -operaciones de pensamiento construidas naturalmente (innatismo) - e incorpora la noción de Vygotsky del significado de la *intervención de la historia social humana* en la

enseñanza – *mediación* - cuyo resultado son los pre-construidos culturales (textos, representaciones colectivas, hábitos), existentes antes del nacimiento y que producen significaciones histórico-culturales.

La "*mediación*" se comprende como un proceso fundacional del hombre y como una explicación de la acción educativa. Más que una herramienta de trabajo expresa un proceso, una relación que puede objetivarse de varias formas de acuerdo con el tipo de análisis y la definición del sistema analizado. Vygotsky distinguió entre dos tipos de *mediación*: la *instrumental* y la *social*. El proceso de "*mediación instrumental*" anticipó claramente el desarrollo de la psicología cognitiva y de las aplicaciones a través de *instrumentos psicológicos* con finalidad educativa, o sea, concebidos como mediadores representacionales en la *Zona de Desarrollo Próximo* entre los que se incluyen los denominados "materiales didácticos".

La "*mediación instrumental*" converge, a su vez, en otro proceso que la hace posible y sin el cual el hombre no habría desarrollado la representación externa con instrumentos, esto es, la *mediación social*. Esta última es una *mediación interpersonal*, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva. Vygotsky las definió en su ley de la doble formación de los procesos psicológicos: una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, lo que significa que un proceso *interpersonal* se transforma en otro *intrapersonal*. Emplear conscientemente la "*mediación social*" implica dar importancia educativamente no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales (*qué* es lo que se enseña y *con qué*) sino también a los agentes sociales (*quién* enseña) y sus peculiaridades (Álvarez & del Río, 1990).

En el caso de los Cursos de "*Inglés PE*", las "*Guías de Estudio*" constituyen "*instrumentos metodológicos*" y han sido diagramadas con distintas actividades que promueven estrategias de aprendizaje orientadas, por una parte, a la comprensión lectora de los contenidos de textos extraídos de géneros discursivos académicos y, por otra, al reconocimiento de características léxico-gramaticales y retóricas distintivas de dichos géneros. Un "*andamiaje*" graduado como el que se propone mediante las diferentes consignas, le permite al estudiante, a partir de su propio potencial, en "*interacción cooperativa*" con sus pares, avanzar en un "*trabajo interdisciplinario*" bajo la supervisión *mediadora* de docentes de Inglés y de especialistas de las disciplinas de formación.

Las "*Guías*" como recursos didácticos son "...la materialización de la propuesta curricular...", "...nuestra voz, dialogando a través de las consignas que los empujan a integrar saberes previos y nuevos, reflexionar sobre la apropiación y la construcción de conocimiento, reconocer como (éste) circula y la necesidad de un trabajo colectivo para que sea enriquecido y socializado" (Tello et al., 2013:8).

Souchon (en Pastor et al. 2006) expresa que la actividad de "semiotización" o de dar sentido a lo que se lee, depende en gran parte de los diferentes "andamiajes" y "autoandamiajes" con los que se enriquece el proceso de lectura realizado por los sujetos. De allí la necesidad de multiplicar dichas instancias didácticas y luego, ir retirando el apoyo en pos de la autonomía en la lectura, para que emerja el sentido del texto a partir de la construcción y reconstrucción lingüística y social.

El desafío como docentes consiste en acompañar a los alumnos mostrándoles un abanico de posibilidades para la comprensión e interpretación de textos, ofrecerles diferentes oportunidades para que utilicen al máximo sus capacidades y alentarlos para que recurriendo a su creatividad, desarrollen sus propias *estrategias*. Dichas "intervenciones" son las que permiten optimizar tanto el proceso de comprensión lectora del texto escrito en LE Inglés como el de escritura en la LM Español.

Finalmente, considerando la realidad *exolingüe*, es relevante destacar que fue justamente Vygotsky (1985: 292) quien destacó la relación de dependencia fundadora entre LM y LE "... la asimilación de una lengua extranjera en la escuela supone un sistema ya formado de significaciones en la lengua materna."... "La palabra extranjera que el niño asimila tiene como objeto una relación no directa sino mediatizada por las palabras de la lengua materna."

A modo de conclusión

Desde su implementación en 2008 se observa que esta *propuesta pedagógico-didáctica* consistente en una comprensión lectora de textos académicos en Inglés, *contextualizada, mediada y colaborativa*, facilita la construcción de conocimientos disciplinares pertinentes a la formación universitaria, pero además promueve en los estudiantes, confianza, responsabilidad, autonomía, compromiso y sentido de pertenencia a la comunidad académica.

En los Cursos de "Inglés PE" es esencial el sentido del texto, entendido como un recorrido interpretativo, semiótico y situado que realiza el sujeto-lector, más allá del código lingüístico que esté aprendiendo. Es por ello que constituyen, en palabras de Souchon (Pastor et al., 2006) "un espacio de mediación socio-cultural" que lleva por y a través del texto, al sujeto-lector hacia lo social y a su vez, lo social al sujeto-lector abriendo camino hacia la *socioliteracidad* (Johns 1997).

Tanto en LM como en LE, la *lectura* es un "entramado" *psicosocial* por cuanto el sujeto-lector aborda la comprensión de los textos disciplinares y la producción conceptual en base a sus potencialidades cognitivas, a sus conocimientos previos, a sus disposiciones afectivas y experienciales pero siempre en *interacción social y cooperativa*.

- (1) Profesora Asociada Exclusiva, responsable de los Cursos de "Inglés para Propósitos Específicos", Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Integrante del PROICO N° 4-1-0403. "Desarrollo de la competencia de género para la comunicación académica en un contexto plurilingüe" (2010-13).
- (2) Profesora Adjunta Exclusiva, co-responsable de los Cursos de "Inglés para Propósitos Específicos". Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Integrante del PROICO N° 4-1-0403 "Desarrollo de la competencia de género para la comunicación académica en un contexto plurilingüe" (2010-13).
- (3) "Inglés para Propósitos Específicos" del Profesorado y la Licenciatura en Psicología; "Inglés para Propósitos Específicos" del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación; "Inglés I" e "Inglés II" de la Licenciatura en Fonoaudiología. (4) Puebla, M. M. (2011), tesis finalizada y aprobada; López, M. E. (2012-13), tesis actualmente en desarrollo.
- (5) Citado en Johns (2002).
- (6) Descripción del enfoque en Johns (2002).
- (7) Los textos seleccionados ya sea en soporte analógico o digital se extraen de los géneros discursivos académicos pertinentes.
- (8) Cabe aclarar que muchos alumnos, sobre todo en la carrera de Psicología, optan por rendir la asignatura como libres, no cursan, desarrollan solos las Guías y asisten a supervisión obligatoria en horarios de consulta como requisito previo al examen final.
- (9) Generalmente somos 2 (dos) las docentes que participamos de la tarea áulica en cada comisión.
- (10) Versión consultada en Inglés y traducida al Español.

Bibliografía

- Álvarez, A. & del Río, P. 1990. Capítulo 6: Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En Coll et al. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II* (pp. 93-119). Madrid: Alianza.
- Bronckart, J. P. 2007. *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Corral Ruso, R. 1999. Las "lecturas" de la Zona de Desarrollo Próximo. En *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 16, N°3. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Corral Ruso, R. 2001. El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. En *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 18, N° 1. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Dorrnoro, M. I. 2005. Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En Klett et al. (comp.). *Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Una Agenda Actual*. Buenos Aires. Araucaria Editora, pp.13-30.
- Johns, A. M. 1997. *Text, Role and Context. Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. M. Editor, 2002. *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- López, M. E. (2012-13). "La práctica de enseñanza de la lectocomprensión de textos académicos en el Curso Lengua Extranjera "Inglés para Propósitos Específicos" de la Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional de San Luis. Tesis de MAEDUS (en desarrollo).
- López, M. E. et al. 2012-2013. Material Didáctico para los Cursos de "Inglés para Propósitos Específicos". Área de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL
- López, M. E. & Puebla, M. M. 2009. Propuesta didáctica para la lecto-comprensión de textos académicos en Inglés sobre disciplinas de formación Humanística. En *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico*. Año XIV N° 54/55. Publicación trimestral del LAE. FCH, UNSL
- López, M. E. & Puebla, M. M. 2012. Fundamentación teórico-pedagógica de los Cursos de "Inglés para Propósitos Específicos" centrados a la lectocomprensión de textos académico-

científicos relativos a disciplinas de formación humanística. Aceptado para publicar en *Revista Alternativas*. Serie Espacio Pedagógico (ISSN-0328-8064). LAE, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

- López, M. E. & Puebla, M. M. 2013. Decisiones didácticas al seleccionar y organizar los contenidos para los cursos de "Inglés para Propósitos Específicos" en carreras de orientación humanística. Aceptado para publicar en *Revista Alternativas*. Serie Espacio Pedagógico (ISSN-0328-8064). LAE, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- López, M. E. & Tello, A. M. 2011. Las Lenguas Extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjería y la búsqueda por trascender las fronteras disciplinares. En *Argonautas*, Año 2, Nº 2, www.argonautas.unsl.edu.ar. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- Martín, J. R. & D. Rose 2005. Designing literacy pedagogy: Scaffolding asymmetries. In Webster, J. et al (Editors) *Continuing Discourse on Language*. London: Continuum. www.readingtolearn.com.au/index.php
- Programa 2013 para los Cursos de "Inglés para Propósitos Específicos". Área de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- Puebla, M. M. 2011. "La Teoría de Géneros y el rendimiento académico en el desarrollo de la competencia lectora de textos escritos en Inglés en los alumnos de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional de San Luis". Tesis de MAEDUS, UNSL. (Inédito).
- Ramírez, I. et al. (1994). *Introducción a la Lectura en Inglés: Cuadernillo 1-Técnica de Traducción. Cuadernillo 2-Estudio Gramatical Comparativo*. Buenos Aires: Editorial Dale.
- Souchon, M. 2006. Los cursos de "lectocomprensión" como espacio de mediación sociocultural. En Pastor et al. (Comps.). *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*. Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, UNT & UBA, pp. 25-54.
- Tello, A. M. et al. 2013. "Trabajo de docentes universitarios en la enseñanza de Lenguas Extranjeras: ¿Estrategias de resistencia?" Ponencia presentada en el II Seminario Nacional de la Red ESTRADO, Paraná, Entre Ríos.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
 - Vygotsky, L. S. 1985. *Pensée et langage*. París: Terrains-éditions sociales. Versión en Inglés (1962), Cambridge: MIT Press.



La violencia en el ámbito de la institución escolar

Violence within the school institution

Lic. Samanta Wankiewicz (1) (samwanki@yahoo.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

En las últimas décadas se han dado muchos cambios sociales de un modo muy acelerado, y conjuntamente se han deslegitimado las fronteras que delimitan lo que colectivamente se considera que “debe ser”, por lo que transitamos un momento atravesado por un cuestionamiento de los pactos sociales, lo que lleva a que dejen de ser reconocidos y respetados por todos. En la institución educativa, ocurre muchas veces, que parte del malestar que vivencian se vincula con el hecho de que coexisten concepciones y visiones en puja o en tensión, lo cual genera obstáculos para el sostenimiento de los límites y dificulta al docente sostener el lugar de autoridad y lograr que el alumno lo reconozca en el mismo.

Resulta importante que el docente no abandone su posición, recurriendo al saber como operador simbólico sosteniendo la asimetría necesaria para que el acto pedagógico pueda tener lugar.

Cuando este saber desaparece, se corre el riesgo de dejar reducido el vínculo pedagógico a una relación imaginaria, entablada en el tú a tú, dando lugar así a la emergencia de tensiones, la tensión agresiva propia del plano imaginario.

Palabras clave: Escuela- vínculo educativo- autoridad- violencia- agresividad

Summary

During the last decades it has been happened a lot of social changes in a rush way and at the same time it has been illegitimated the border lines that put limits over what popularly is considered “should be “. That is why we are living at the moment some situations which are concerned with questioning social agreements. This leads to stop being recognized and respected by everybody. Within the educational institutions, part of the discomfort is due to some conceptions and visions which are a struggle or stress and those situations generate



troubles to keep up the limits and make it difficult for the teacher to get the authority role and make students recognize it.

It is important that the teacher should not give up his place and role using the knowledge as symbolic operator taking into account the asymmetrical considered necessary to take place the pedagogic act.

When this knowledge disappears the pedagogical connection may become an imaginary relationship, based on the face to face, increasing in this way stress, aggressive tensions which are usual in the imaginary level.

Key words: School- Educational Vinculum –Authority -Violence -Aggressiveness

Introducción

La escuela ha sido, históricamente en la Argentina, garantía de ascenso social, sin embargo en las últimas décadas esta representación social se ha ido modificando debido a los cambios socio-económicos y culturales que ocurrieron con el correr del último siglo. Actualmente el paso por la escuela ya no asegura un futuro mejor. Como indica Federmann (2007) los alumnos que logran continuar la escuela terminan con un título devaluado en el mercado laboral, que es a la vez requisito para incorporarse al mismo.

Al igual que la escuela, la familia y el trabajo han dejado de ocupar lugares relevantes en el proceso de socialización para muchos jóvenes, quedando esta función en manos de la calle, los pares y los medios de comunicación (Nuñez, 2006).

El capitalismo global impone su ley a través del mercado, regulando la cultura y elevando ciertos ideales que terminan por estructurar discursos sociales que influyen sobre la construcción de las subjetividades. Esto ha llevado a que los puntos de referencia que comparte una comunidad aunándola, se hayan perdido, lo cual es nombrado por Núñez (2006) como “vaciamiento”, refiriéndose a la prevalencia de ideales de individualismo en detrimento del lazo social.

Toda la situación social vivida impacta también fuertemente en la institución escolar. Se han dado muchos cambios sociales en las últimas décadas de un modo muy acelerado, y conjuntamente se han deslegitimado las fronteras que delimitan lo que colectivamente se considera que “debe ser”. Toda sociedad en cada momento histórico construye su propio



pacto social o cultural. Pero el presente se encuentra atravesado por un cuestionamiento del pacto, lo que lleva a que deje de ser reconocido y respetado por todos. Y en la institución educativa, ocurre muchas veces que parte del malestar que vivencian se vincula con el hecho de que coexisten concepciones y visiones en puja o en tensión, lo cual genera obstáculos para el sostenimiento de los límites, por lo que siempre es preciso el diálogo para poder alcanzar acuerdos sobre los mensajes que se buscan transmitir.

A partir del análisis de experiencias realizadas en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, Kiel (2005) plantea que la sujeción de un sujeto a la ley, resulta más simple cuando se le presentan las reglas a través de sus formas habilitantes y no solo prohibitivas. La presentación de las mismas a través de la prohibición exige del joven una decodificación hasta dar con aquello que tal límite demarca como permitido. Esto hace más difícil el camino hacia el encuentro de los sentidos de esos “no” que se imponen. Por lo cual resulta de importancia acercarnos a otros modos posibles de concepción de los límites, desligada de su antigua representación que remitía a la “imposición, obediencia y prohibición externa” (p.7). Tradicionalmente esta noción, era coherente con el modo de ejercer los límites, por lo tanto la escuela cumplía de modo eficaz con una función disciplinadora, ya que, como institución era altamente estructurada, en cuanto a horarios, hábitos, y un riguroso control de sus miembros. Existían adultos con el poder de premiar, castigar, vigilar, corregir o sancionar. Pero hoy en día, la obediencia ha dejado de ser considerada una virtud y la escuela ya no provee los medios para formar alumnos obedientes y sumisos, por lo tanto de nada serviría seguir intentando sostener este modelo respecto de cómo poner los límites. Justamente uno de los principales problemas que atraviesa la escuela es la dificultad que encuentra para sostener un lugar de autoridad.

Hasta ahora ejercíamos nuestra función en nombre de la autoridad externa (ideales sociales), pero estas referencias han cambiado, constituyéndose como tales el mercado, el cuerpo y sus objetos de satisfacción, entre otros. De este modo se reemplaza la lógica del ser por la del tener, “tener un objeto que rinda beneficios inmediatos, lo cual inhibe el deseo que es siempre una inversión a medio o largo plazo” (Ubieto, 2011, p.25). Entonces en el lugar del deber colectivo, lo que vemos aparecer hoy, es el mandato individual de obtener la máxima satisfacción posible, lo cual, no resulta compatible con el saber, ya que éste no aporta satisfacciones de ese nivel. Esto aparece reflejado en el llamado “Fracaso Escolar” al que se toma como colectivo, ya que en él participan la escuela, la sociedad y los alumnos. Aparece



como un síntoma, “ nombra algo de un malestar en la encrucijada entre lo social y lo individual” (Ubieto, 2011, p.25).

Al haberse quebrado el pacto, los docentes en las escuelas no encuentran cómo sostener los límites. Se presentan diversas opiniones y modos de impartirlos, lo cual le dificulta al docente sostener el lugar de autoridad y lograr que el alumno lo reconozca en el mismo (Kiel, 2005).

Y por otro lado, también emergen tensiones dentro de las instituciones educativas debido a que estas conservan modos que ya no se corresponden con la época que vivimos, ni mucho menos con las características de los alumnos que ellas alojan en su interior (Federmann, 2007).

Tradicionalmente, como plantea Ubieto (2011), la educación tiene que ver con sacar al niño fuera de sí, siendo la escuela, y también la calle, el espacio en el que puede acceder al encuentro con el otro.

La escuela se convierte en un espacio de socialización, en una salida a la exogamia, en donde se va más allá del yo renunciando al autoerotismo de los placeres solitarios, donde se comparten las preocupaciones como así también las satisfacciones. De este modo, esta renuncia a algo propio implica el logro de un bien superior, la pertenencia a la cultura como un elemento de desarrollo personal.

El sentido de la cultura, se encuentra en la necesidad tanto de contener como apaciguar y desviar el caudal de agresividad con el que el ser humano nace. Tomando a la escuela, como el espacio de transmisión de la cultura, podemos decir que el sentido de la cultura, es también su sentido (Kiel, 2005).

Al considerar a la escuela como espacio social de transmisión de la cultura, es fundamental centrarnos en la conceptualización del vínculo educativo como el eje desde el cual se puede analizar la problemática de la violencia que se manifiesta en la institución.

Herbart (1983) plantea que el vínculo educativo está compuesto de tres elementos que juntos conforman un triángulo abierto, es decir, incompleto, ya que en su base no se cierra. Estos son: el **sujeto de la educación**, quien debe estar dispuesto a someterse a la violencia simbólica que implica un aprendizaje, es decir, consentir al trabajo civilizatorio que



se lleva a cabo y renunciar a su satisfacción pulsional directa, canalizándola a través de los modos e imperativos de la cultura en la que vive. Su renuncia le otorga la posibilidad de ingreso a la misma.

Por otro lado encontramos al **agente de la educación** que es aquel encargado de “transmitir elementos de los patrimonios culturales a las nuevas generaciones” (Núñez, 2005, p.28). Es a éste a quien corresponde sostener el acto pedagógico estableciendo límites, para que algo del orden de la educación pueda darse. Es decir que es quien pone en juego la violencia simbólica “para arrancar al sujeto de la apetencia conocida y lanzarlo al mundo amplio, a través del acceso a las claves de la cultura: despertarlo” (Núñez, 2003, p.28).

Por último encontramos los **bienes culturales** que son seleccionados para su transmisión, según las premisas de la época (momento histórico y lugar)” (Núñez, 2005, p.29). Se trata de los contenidos mismos de la educación que sirven para garantizar el ingreso a la cultura. Es este elemento el que media entre el sujeto y el agente, “el saber en juego es lo que define formalmente el vínculo educativo” (Tizio, 2005, p.173) y es lo que marca la asimetría en él.

Alain (1992, citado en Núñez 2005) sostiene que aquello que se transmite debe ser evaluado en función de las posibilidades del sujeto. Se trata de que la dificultad de lo transmitido sea tal, que el sujeto de la educación no precise de ayuda externa en la resolución, ya que así se pone entre sus manos el propio aprendizaje, sin necesidad de un adiestramiento por parte de otro. La intención no es frustrar al sujeto, sino mostrarle sus posibilidades. Esto podrá llevarse a cabo al proponerle pruebas graduadas en función de lo que pueda ir desarrollando, lo cual conducirá a que la resolución de las dificultades que se le presenten se dé de manera satisfactoria. Por otro lado, debe realizarse el ofrecimiento de la posibilidad, e incluso necesidad, de equivocación en el proceso de aprender, para lo cual debe haber un tiempo disponible. Esto se presenta como una dificultad hoy en día, dado que los tiempos en que se exige al alumno que logre los objetivos propuestos no contemplan los tiempos propios y singulares de cada sujeto en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, aquel que instruye debe depositar confianza en aquel que aprende, debe de antemano esperar algo de él, sin estos factores el aprendizaje no podría ser posible.

El vínculo educativo tiene como condición la existencia de una asimetría entre educador y educando, uno es quien posee el saber, el maestro, y el otro es siempre el alumno, lo cual se relaciona con la existencia de la transferencia como un aspecto fundamental en la construcción de un vínculo educativo. En relación a la misma, Freud (1914, 2003) en su artículo *"Sobre la psicología del colegial"* manifiesta que, tempranamente, aproximadamente a los seis años de vida, se consolidan los afectos dirigidos hacia aquellas personas que se han encargado de la crianza de un niño. Estos afectos serán luego dirigidos hacia las demás personas que se presenten en la vida de un sujeto. De esta manera, plantea Freud, estos se toparán con simpatías o antipatías que no estarán directamente vinculados con ellos, recibirán sobre sí una herencia de sentimientos en la que han colaborado poco para que estos emerjan.

El docente será uno de estos personajes sobre el que recaerán sentimientos que nada tienen que ver con su persona. Especialmente esto sucede con aquellos docentes que se encuentren formando adolescentes, quienes están atravesando subjetivamente la emergencia de una segunda oleada de la sexualidad, y por lo tanto de una reactualización de la conflictiva edípica, esta vez con la ley del incesto ya establecida, por lo que dirigen hacia sus padres sentimientos de amor-odio. En este período los jóvenes se van liberando de estas figuras de autoridad de la infancia, dirigiendo su camino hacia a la exogamia, por lo que se revelan contra la figura del padre. En el vínculo con sus docentes, esta revuelta hacia el padre, se ve transferida hacia los primeros.

El psicoanálisis permite en muchos casos, que los docentes se aproximen a la lectura y comprensión de las manifestaciones afectivas que los adolescentes, a los que se encuentran formando, les dirigen.

Por otro lado, es importante que "los agentes de la educación" no abandonen su posición, recurriendo al saber como operador simbólico para sostener la asimetría necesaria.

Este saber, también forma parte de la transferencia, ya que a los docentes, por la posición que ocupan, se les supone un saber que permite que el vínculo funcione.

"La transferencia se dirige a un rasgo del educador, sea propio o construido, que para el sujeto es el signo de un deseo" (Tizio, 2003, p.174). Incluso esta suposición de saber, es lo que produce la autoridad en el espacio educativo. Se trata de una autoridad epistémica, que



no puede imponerse, sólo se da cuando la reconoce el Otro, y si se ausenta, el vínculo educativo no puede activarse.

Cuando este saber desaparece, el vínculo pedagógico queda reducido a una relación imaginaria, que se entabla en el tú a tú, y que produce tensiones, la tensión agresiva propia del plano imaginario que caracteriza a todo vínculo narcisista. La educación entonces, debe hacerse por la vía del saber, éste se construye y tiene diferentes valores según el momento histórico en el que se presente.

Teniendo en cuenta lo desarrollado, observamos que el vínculo educativo no viene dado, se construye en función del sujeto con sus propias particularidades. “Estructuralmente todo vínculo social se asienta sobre un vacío” (Tizio, 2003, p.172), el vínculo educativo es una de sus formas, y es el que permite alojar lo singular de cada sujeto. Pero esto sólo puede sostenerse a partir del deseo del educador, que ofrece el tiempo para atender lo particular.

De parte del educador esto implica soportar un no saber “sobre el sujeto, sobre sus intereses, ni sobre qué es lo que se transmite, ni sobre la apropiación que hará el sujeto y en qué tiempos” (Núñez, 1999, citado en Tizio, 2003, p.173).

Pero hay aspectos que el educador sí conoce y debe tener en cuenta al momento de dar lugar a la conformación del vínculo educativo. Uno de estos, como fue ya planteado, es el hecho de que se encuentra frente a adolescentes, que se hallan en vías de constitución de su subjetividad, condición ésta, que impone cierto grado de vulnerabilidad. Teniendo en cuenta el escenario en el que en la actualidad esto se despliega, podríamos decir que a los adultos en las escuelas les cabe la función y la responsabilidad de preservar al niño ejerciendo el papel de mediadores con la realidad, porque esa mediación opera como pantalla protectora, en el sentido de que simboliza ese real transmitiéndoselo al niño o adolescente de un modo que resulte asimilable para este. Tal como plantea Zelmanovich (2003), para facilitar su entrada en la cultura, también se trata de no incrementar el desamparo al que la realidad social y su propia condición adolescente lo exponen. Así como los chicos no pueden procurarse solos el alimento cuando nacen, tampoco pueden procurarse solos los significados, los cuales protegen y permiten el acceso a la cultura. De otro modo puede darse el fracaso en el proceso de transmisión, y suele ocurrir que se culpabilice al niño o joven de “que no se deja educar”.



En la escuela, aún cuando un alumno se encuentre sumergido en un contexto que no lo favorece, puede tener acceso a otros significantes que pueden marcar la diferencia. Esta posibilidad de encontrarse con docentes que lo ayuden a descubrir las leyes que rigen la naturaleza y los vínculos humanos, para muchos, puede ser la única posibilidad de correrse de un destino, que de no contar con estos encuentros, puede verse signado por las determinaciones sociales (Kiel, 2005).

Para que entre un educador y un educando, se logre una verdadera transmisión, deben existir esos significados que sirven al alumno como materia prima para construir sus propias palabras.

Esa asimetría y el lugar que el docente ocupa en ella, lo dejan en el espacio de un Otro frente a estos jóvenes, es por esto que resulta de suma importancia qué estatuto tomarán desde ese lugar. Como plantea Leserre (2000) esto definiría la posibilidad o no de entablar un diálogo con el otro. La diferencia se encuentra dada según si este Otro se presenta completo, sin barrar, o como un Otro barrado.

Una conversación bajo un Otro completo presenta obstrucciones, ya que éste busca la homogeneidad, sin aceptar las diferencias. "Se establece al modo del modelo de identificación freudiana de la psicología de las masas" (Leserre, 2000, p.36). No entabla el diálogo, sino el monólogo, excluyendo al otro del mismo, por lo tanto no da lugar a la conversación.

En cambio, una conversación bajo un Otro barrado, abre posibilidades de diálogo que incluyen al otro y permite la pregunta y la heterogeneidad, es decir, acepta las diferencias. El estatuto del Otro barrado implica una conversación con orientación y finalidad, y es esto lo que los docentes no debieran abandonar en las escuelas.

"Una conversación bajo el estatuto del Otro completo implica (...) la preeminencia de la aparición de lo imaginario bajo el tú o yo, o el yo o los otros" (Leserre, 2000, p.37) y con esto la consecuente aparición de la agresividad.

Un diálogo sostenido desde el lugar de un Otro barrado no implica abandonar la asimetría entre el adulto y el niño o adolescente. No abandonar la asimetría es crucial hoy en día, implica entender que estamos cada vez más frente a un sujeto que anticipadamente pone en acto su estructura, es decir, su personaje en una escena real. Sostener la asimetría es



reconocer que el destino no está jugado en ese personaje, sino que más bien el joven se encuentra haciendo ensayos en los que habita lugares desde donde se parará para arribar y asumir el mundo adulto. Estos ensayos le permitirán salir y entrar de la escena jugada hasta que pueda finalmente ocupar ese espacio adulto en el cual se posicionará según los significantes aportados por los Otros de la cultura, pudiendo enfrentar el mundo y asumir, o no, según el caso, las responsabilidades por las consecuencias de sus propios actos. Zelmanovich (2003) plantea que es por esto importante no estigmatizar a los adolescentes con significaciones que les marquen un destino ya jugado, por el contrario, resulta substancial que los educadores les permitan estos ensayos hacia la adultez sin rigideces en cuanto a sus nombramientos, teniendo en cuenta que se hallan en la búsqueda de su propia subjetividad que los llevará a la diversificación de los lugares ocupados.

Si el adulto se limita a confrontar al adolescente con la realidad de ese “personaje”, con ese en el que el chico se encuentra alienado, no logrará más que reforzar la alienación. Se trata de no ponerlo en evidencia y de “entrar en el juego”. Es una manera de mantener la asimetría para protegerlo, reconociéndolo vulnerable.

Es en estos momentos, más que otros, en donde se necesita marcar las diferencias y distancias que existen entre los adultos y los jóvenes. En el sentido de que los primeros puedan ocupar estos lugares de Otros de la cultura dando espacio a la construcción de una relación asimétrica que es tanto necesaria como posibilitadora del crecimiento. Es preciso que, al estar transitando este proceso de constitución de su subjetividad, la realidad que viven les vuelva amortizada por las significaciones de un Otro que pueda ponerle palabras a ese real. Es necesario que éstos actúen protegiendo y amparando a estos jóvenes, dejando de lado la omnipotencia y el autoritarismo (Zelmanovich, 2003).

Pero un problema que se presenta en la época actual es que existe una ausencia de adultos en aquellas escenas en las que deberían regular, prohibir, encauzar, siendo hoy este lugar ocupado por el mercado (Núñez, 2005),

Por las condiciones sociales y económicas de la actualidad, los adultos se encuentran en una condición de vulnerabilidad, corriendo el riesgo de equiparar la propia vulnerabilidad con la de los niños y jóvenes en crecimiento. Las consecuencias de esta simetría entre generaciones, es que el adulto deja de funcionar como mediador de ese real que se le impone al niño o joven, por lo que deja de significarle la realidad de un modo atemperado. Los efectos



resultan ser variados, pero especialmente puede darse la presencia de dificultades para acceder a las pautas y normas de la cultura.

Cuando la realidad se presenta con crudeza y no hay posibilidades de significarla, puede imponerse la vulnerabilidad de un sujeto, impactando de tal manera en este que termine por dificultar seriamente su ingreso al universo de la cultura.

Podemos plantear que la violencia escolar puede ser leída “como un efecto de la desregulación del discurso educativo” (Tizio, 2005, p.171). Es decir, como una respuesta a la ausencia de lo que Hegel llamó “violencia pedagógica” o violencia simbólica, la cual es una condición para instituir al sujeto, ya que al hablar de ella hacemos referencia a regulación y limitación, por la vía de los contenidos culturales, de las pulsiones y apetencias infantiles. Cuando esta violencia deja de ejercerse, con la consecuente pérdida de la función educativa, aparece la violencia directa en diversos grados, tanto del lado de los agentes, como de los sujetos de la educación. Así, podemos concluir en que este discurso educativo, sostenido en la violencia simbólica, ha dejado de regular el vínculo allí donde se hacen presentes diversas manifestaciones de violencia o agresividad, dejando a los sujetos librados a lo más primitivo de sí mismo.

Notas

(1) Lic. en Psicología. Pasante del Proyecto de Investigación Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños en la época actual PROIPRO4-2212, COD 22 H/ 250. CyT de la Fac. de Ciencias Humanas de la UNSL. El presente trabajo forma parte de la Tesis de Licenciatura: "Expresiones de violencia en el ámbito escolar. Modalidades de intervención en una escuela media de la ciudad de San Luis", realizada bajo la dirección de la Lic. Norma Alicia Sierra en la Universidad Nacional de San Luis para obtener el grado de licenciada en Psicología en el año 2013.

Bibliografía

- Federmann, M. 2007. ¿Es la escuela media receptora de la problemática adolescente? Una aproximación a las culturas juveniles en la modernidad fluida. *El sigma.com*, Recuperado de <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=11591>
- Freud, S. 1914. *Sobre la psicología del colegial*, Vol. XIII, Obras completas, (2003) Buenos Aires: Amorrortu editores
- Kiel, L. 2005. *De sin límites a limitados*. Escuela de capacitación CePA. Centro de pedagogías de anticipación. Secretaría de educación, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.



- Leserre, A. 2000. El estatuto del Otro en la conversación, en *Revista Más uno Nº 6*, noviembre de 2000, Buenos Aires, EOL.
- Núñez, V. 2005. El vínculo educativo. En Tizio, H (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, (pp.19-45). Barcelona, España. Editorial Gedisa
- Núñez, V. 2006. *Apuntes acerca de la violencia en niños y jóvenes: una lectura desde la pedagogía social*. Barcelona. Conferencia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, junio de 2006.
- Tizio, H. 2003. El dilema de las instituciones: segregación o invención. En *NODVS VIII*. Recuperado en <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&rev=22&pub=1>
- Ubieto, J, R. 2011. Violencias Escolares. En Goldemberg, M. (comp.), *Violencia en las escuelas* (pp.23-41). Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- Zelmanovich, P. 2003. Contra el desamparo. En Dussel, I y Finocchio, S (comp.) *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica



Conversaciones entre una Profesora de Inglés y su amiga Psicoanalista

Conversations between an English teacher and her Psychoanalyst friend (1)

Aida Stella Ponticelli - Teresita Ana Milán

Resumen

El término conversación del latín *conversari* alude a “vivir en compañía” y expresa sobre el valor de hablar, dialogar y comunicar. El texto sintetiza extensas horas de conversación sobre la enseñanza del idioma inglés en el transcurso de una íntima amistad, la que se fue consolidando alrededor de variadas experiencias vividas en común. Se transmiten ideas rectoras y puntos de vista propios sobre la metodología de la enseñanza y el aprendizaje del idioma extranjero, como también sobre ciertas particularidades surgidas en la práctica de esta transmisión. El diálogo se complementa con el aporte de la Psicología y del Psicoanálisis en un intento de dar sentido a los resultados de la *praxis*.

Summary

The term “conversations” (Latin *conversari*) alludes to “live in the company” and expresses the value of talk, dialogue and communicate. The text synthesizes long hours of conversation about the teaching of English in the course of a close friendship, which was consolidated around varied experiences in common. Rationale and own views on the methodology of teaching and learning a foreign language is transmitted, as well as on certain peculiarities arising in the practice of this transmission. The dialogue is complemented by the contribution of psychology and psychoanalysis in an attempt to make sense of the results of *praxis*.

Key words: conversation, language, English, psychoanalysis.

Introducción

El término conversación del latín *conversari* alude a “vivir en compañía” y expresa sobre el valor de hablar, dialogar y comunicar.

El espacio de la conversación entre nosotras surgió y prosiguió desde hace más de cuarenta años en tiempos de juventud, de gestación de vidas nuevas, de aprendizaje de crianza de nuestros hijos, cuando armábamos proyectos y nos lanzábamos a nuevas experiencias con el entusiasmo y la pasión de los principiantes. Eran épocas de avidez por saber y atender a todo

aquello que nos impresionara, de ahí que nuestras charlas siguieran un ritmo caótico, errático, sin ningún aparente hilo conductor. Un permanente vaivén en el tratamiento de los temas que atraían y concitaban nuestro interés nos llevaba a diversos intercambios verbales desde las prácticas de lactancia y el cambio de los pañales de nuestros hijos, o a las obligaciones universitarias una como docente y la otra como alumna, hasta el interrogante de cómo se originó el lenguaje humano, o hacia la incidencia del inconsciente en los actos más sencillos que nos contábamos la una a la otra. Así fue surgiendo el gusto por conversar mientras se iba construyendo una amistad tan sólida como la estructura de la construcción de un edificio de arquitectura singular, con fuertes cimientos que aún hoy nos sostiene en la madurez de cada una.

De ese tiempo antiguo fuimos rescatando, en la actualidad, para dejar plasmado en la escritura, las ideas principales sobre un solo tema que nos apasiona, el de la enseñanza y la transmisión centrados en la lengua extranjera y sus múltiples determinantes psíquicos. Con facilidad hemos coincidido en presentar esas ideas en forma de diálogo para recrear algunos de los tantos momentos en los que nos sumergíamos conversando con el entusiasmo que provee el placer de estar comunicándonos. Lo no visible del vínculo entre nosotras se fue consolidando a partir de una vivencia de necesidad de complementarnos para comprender las experiencias inéditas que nos ofrecía la vida. Y en lo manifiesto recurríamos a la naturaleza de las palabras propias de nuestras disciplinas de formación entre las que se entramaban términos de una y de otra de las materias formando un tejido parlante. Vale aclarar que no solo tejíamos en sentido simbólico sino que también empuñábamos las agujas para dar diversas formas a pequeñas prendas infantiles. Hablaban la docente de Lengua extranjera que se desvelaba por hacer nacer en cada niño el apetito por expresarse para comunicar con otras palabras, en otro idioma, con otros códigos sus sentimientos e ideas, y en principio la estudiante de Psicología que buscaba leer por debajo de las letras para interpretar algún oculto sentido invisible a los ojos como diría Le Petit Prince de Antoine de Saint-Exupéry. Se fue afirmando una sensible y recíproca correspondencia entre aquello que surgía de la intuición cada vez que se ponía en juego esa corriente de vitalidad que bulle entre el alumno y la enseñante, con los intentos de interpretación psicológica dirigidos a dar un nuevo significado para la experiencia de esa día. Aída contando los beneficios de una clase con pequeños alumnos, o la desventura que le producían los abandonos de los alumnos adultos, era seguida por las palabras de Teresita que intentaban ordenar las secuencias de lo sucedido, a fin de hallar una explicación que significara y resaltara los puntos de unión, de separación, de conflicto y de realización. De manera fluida se pusieron de relieve la afinidad ideológica con determinados autores en articulación con la experiencia y la *praxis* que íbamos consolidando



en el ámbito universitario. El resultado logrado es haber conversado hasta llegar a coincidir, a partir de los aportes de las profesiones y de las disciplinas en el transcurso de construcción de una amistad, en la conformación de una figura, de un modelo, de un espacio de conjunción enriquecedor para ambas, que sólo mientras lo hacíamos, tuvo significado y valor para nosotras mismas. El aparente caos juvenil de nuestras extensas y prolongadas conversaciones fue encontrando un orden flexible y abierto a la comprensión, brindado por la solidez profesional y académica que cada una fue acopiando en su experiencia laboral, más la madurez que fue trayendo el paso del tiempo a medida que íbamos capitalizando el valor que dejan los logros cuanto también las dolorosas pérdidas que nos encontraron abrazadas y unidas para llorar. Pareciera que cada una de esas largas conversaciones ha permanecido guardada en nuestras memorias, que al punto del comienzo de esta escritura constituye una sola memoria común e inseparable. No importaba el lugar en el que nos sorprendía el gusto por conversar, fue tanto en la Universidad Nacional de San Luis, como en la entrañable Plaza Pringles, también a orillas del río Potrero de los Funes cuando iniciábamos a nuestros hijos en la vida al pleno sol, como en el Camping de la Florida cuando armar las carpas y cocinar al aire libre nos parecía una delicia plena de naturaleza. A veces cuando dábamos fin al encuentro que nos había enroscado en algún dilema, o en una contradicción insalvable seguro que más tarde continuábamos ampliando o profundizando esas cuestiones hablando por teléfono. Hubo espacios muy reducidos cuando necesitábamos hablar en voz muy baja para poder escuchar la pena o la confidencia de cada una. Intentamos conversar utilizando las nuevas tecnologías pero ahí sí que no lo logramos, dando cuenta que ni el chat, el teléfono celular o cualquiera de las otras podía reemplazar la presencia, las miradas, el semblante y el fino oído para captar el color y el tono de nuestras expresiones.

T: Hablemos de tu experiencia con la enseñanza de un idioma extranjero.

A: Nunca creí en los métodos estrictamente sistemáticos, en la progresión de cursos según la cronología del calendario, más bien yo estoy atenta a qué trae el chico cuando llega al instituto, cómo es él, qué relación tiene con sus padres, y sobre todo cómo se relaciona con los compañeros, y ahí está la clave de cómo guiarlo en su descubrimiento de lo que puede ser para él aprender una nueva lengua.

T: Me parece que partís de la idea que aprender es crecer y te ubicás justamente en la etapa de la vida de un niño cuando más disponible está para hacer germinar ideas nuevas y dejarse llevar por la curiosidad y el entusiasmo de descubrir lo diferente, cuando no se detiene ante lo distinto sino que se anima a lanzarse hacia la novedad.

A: Los niños se enfrentan a una situación donde no pueden razonar cuando escuchan hablar con sonidos diferentes a los familiares. La clave está en que esos sonidos diferentes adquieran significados para ellos, en conjunto con los docentes, a través de la observación de la naturaleza y de la experimentación de actividades relacionadas con conocimientos ya adquiridos y consolidados. Por ejemplo el niño puede reconocer una determinada planta o una flor, de allí se puede derivar a investigar cómo nació esa planta lo que incluye la actividad del cultivo, la germinación y el control diario de su crecimiento, más la solución de los problemas que conlleva ese proceso integral. Trato de incorporar experiencias nuevas, el contacto con la naturaleza y la solidaridad para con el compañero. El programas de cultivo de la tierra la llevamos a cabo en la plantación de aromáticas, tomates y verduras de hoja en las pequeñas huertas, y es increíble cómo los chicos se entusiasman participando de todo el proceso de la siembra, de la germinación, del riego y del cuidado del crecimiento de las plantas. Te acordás de la germinación del poroto en la escuela? De todo el embole del frasco, el secante, la arena, ya ni me acuerdo bien cómo lo hacíamos, qué loco todo eso! En el Instituto trato de hacerlo de una manera más realista, es decir con las manos en la tierra, en el barro, con el agua, al aire libre, mirando hacia el cielo, sorprendiéndose de la visita de mis amigos que también participan con los chicos, de los picaflores que buscan el néctar de la glicina que está en el patio hacia donde miran las aulas. Y mientras tanto yo me divierto y me río sola cuando ellos se concentran y creen en lo que están haciendo; también cuando se ensucian, mientras se frustran si las plantas no crecen, o si éstas se secan, y la sorpresa que expresan, con los ojos bien abiertos, cuando aparece la floración. Pero no se limita a esa operación lo que les preparo, porque de esa manera lo puede hacer el niño con sus padres en su casa. El proceso se completa cuando se le ofrecen en el momento justo las palabras para poder nombrar en otro idioma eso que él pudo o no conocer en su lengua materna, y además la experiencia continúa en el aula con la verbalización de eso que hicieron, con los intercambios de sus impresiones en grupos y finalmente con la escritura y el dibujo.

T: Tu diversión y tu risa mientras se da el aprendizaje agregan un elemento esencial, muy winnicottiano, el espacio transaccional mediante el juego que lleva a que los chicos se concentren y crean en lo que están haciendo. Apuntás a la ilusión de creer, algo así como tener fe, en que se puede dar vida a una idea nueva y diferente.

A: A esa altura si ellos me siguen yo no paro hasta hacerlos hablar porque en eso no me gana nadie, yo he hecho hablar en inglés hasta las piedras. También me doy cuenta cuando alguien no tiene motivación propia, y por más que yo y los *teachers* y los padres, hasta los abuelitos, quieran que él “vaya a Inglés”, el pibe para este aprendizaje no está motivado para

recibir esta enseñanza. Están los otros chicos los que yo llamo “pescados fríos”, son pasivos, callados, encerrados en sí mismos pero aburridos, hay que moverlos, impactarlos con algo intenso para que despierten y empiecen a mover la cabeza, a estimular su creatividad, que es de donde sale todo, de la fuerza del pensamiento y de los afectos. Es importante no dejarse llevar solo por esa apariencia de desinterés para descubrir lo que subyace que seguramente siempre es más genuino. Siempre busco incluir algún recurso de tipo holístico como la música, el café para los alumnos mayores, algún regalito, y como elemento básico el confort del espacio que intento renovar y adaptar con frecuencia, por eso antes de cada inicio de ciclo me preocupo por pintar las aulas y renovar la decoración.

T: Muy gráfico lo del “pescado frío”, estás marcando lo importante que resulta en el vínculo con los niños en situación de aprendizaje el no dejarse llevar solo por esa apariencia de desinterés, lo que puede resultar un prejuicio del docente que le impide captar lo que subyace que sin dudas puede ser lo más auténtico, el carozo de la personalidad de un niño. Ese enfoque de la aparente dificultad en la motivación se dirigiría a captar la verdadera identidad escondida tras una coraza que oculta lo más auténtico de esos niños. De esta manera ofrecés una atmósfera adecuada para el crecimiento de los chicos. Favorecés circunstancias y hechos factibles de repetirse que son la base para apreciar el costo de crecer y salir vivos de esa experiencia que puede atravesarse entre esfuerzos y obstáculos. Se puede reconocer en tu pensamiento la influencia de lo que se denomina Psicología Humanística, en la que la teoría y la práctica está guiada desde el enfoque holístico centrado en la persona, basado en el pensamiento de Carl Rogers, quien plantea el aprendizaje significativo capaz de modificar la conducta, brindar herramientas para solucionar inteligentemente los conflictos, aplicable en la vida diaria, en el ámbito familiar, laboral y social.

A: Un ejemplo de esto que decís podría ser cómo he planteado la iniciación en la actividad de la huerta que surgió por mi gusto e interés en las plantas, porque yo enseño lo que a mí me gusta, no lo que imponen desde una moda, o desde un sistema exitoso determinado. También me inspiré en el material que traía de mis viajes a Estados Unidos, el *Discovery Wonder* una serie de libros sobre ciencia. Empiezo por presentar el árbol y su conformación, las hojas, las flores los frutos y así van utilizando los términos sin darse cuenta que están hablando en inglés. Una vez lo invité al padre de una de las *teachers* y lo presenté como un quintero de Mendoza con mucha experiencia en el cultivo de huertas, él trajo diversas plantas y les mostró a los chicos pequeños trucos para conseguir una buena siembra, por ejemplo plantar los plantines de tomates con cierta inclinación y no derechos, de esa manera crecían más fuerte y después se podían sostener por sí solos. Primero plantábamos en casa en el terreno frente a



las aulas, el que tenía más sol, pero después dejaba que los mismos niños lo hicieran en sus casas con semillas diferentes y que cada uno lo hiciera a su gusto, era emocionante cuando los chicos llegaban con las plantas crecidas. Les enseñé a preparar el *compost* y les explicaba que así como eso fortalecía la tierra ellos debían fortalecer su mente, su inteligencia, que la mente era como un suelo fértil que había que ayudar a que germinara, eso es lo que siempre he buscado con ellos, llevarlos a que encuentren su propio interés y que se tomen como referencia.

T: Entonces, se trataría de una experiencia de carácter autorreferencial lo que le sucede a una persona al intentar aprender una lengua diferente. Fijate que Rogers plantea que cualquier cosa que pueda enseñarse a otra persona es relativamente intrascendente y ejerce poca o ninguna influencia sobre la conducta. Que solo interesa el aprendizaje capaz de influir significativamente sobre la conducta, el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo.

A: Uno de los chicos me dice “yo a esto lo sé todo”, refiriéndose a las clases del curso que venía siguiendo desde el comienzo del año, entonces le dije vamos al curso que sigue, e inmediatamente lo acompañé a la clase del otro nivel donde se desempeñó fácilmente integrándose al grupo y respondiendo a los nuevos contenidos. Creo que en eso consiste darse cuenta lo que cada uno necesita y poder hacer algo en el momento y no esperar los tiempos establecidos. Algo que se relaciona con esto radica en poder observar a cada uno para luego hacerle una advertencia o devolverle el resultado de una evaluación. Prefiero individualizar y no la predilección por la consigna total hacia todo el grupo de alumnos. No todos pueden captar el sentido de una consigna o de una recomendación es necesario comunicarla a cada uno.

T: Es casi un ideal lo de la individualización de la enseñanza que a veces ni los padres en el hogar pueden lograr. Con este alumno que se vio beneficiado por el cambio de nivel supiste captar algo que el niño sabía de él mismo pero que los demás no advertían. A eso Winnicott lo llama captar el gesto espontáneo en el niño y confiar en su palabra. Hay niños que nunca se sienten descubiertos en su verdadera singularidad porque nadie captó en ellos lo más verídico de sí mismos. Muchos de ellos se pasan la vida esperando que alguien los reconozca hasta que se rinden y hacen todo lo contrario armándose una coraza para que nadie los hiera con la indiferencia. Para eso construyen un falso *self* tras el que esconden lo más auténtico, lo realmente genuino de sí mismos para responder a las expectativas externas y acomodarse,



inicialmente, al deseo de los padres. Esos niños sufren mucho cuando crecen y se convierten en adultos inseguros ansiosos e inestables emocionalmente.

A: Esos niños cuyos padres esperan que ellos logren rápidamente buenos resultados siendo los mejores del curso, obteniendo las mejores calificaciones, no van muy lejos a pesar del afán de los adultos. Es que muchos padres arruinan a los niños poniéndoles encima sus propias expectativas.

T: algo de lo que llamamos mandatos de los padres hacia los hijos, las demandas narcisísticas, de contenidos inconscientes, para que los hijos cumplan los deseos irrealizados posiblemente desde generaciones anteriores.

A: De eso podría darte mil ejemplos, es algo que también uno vive como docente, en cada elección de los temas para enseñar, o en los modos de comunicarse con los niños y también con los otros docentes.

T: De aquí emerge una particular interpretación de los roles en el proceso educativo, el alumno como actor auto-responsable y el docente como guía facilitador empático, capaz de desarrollar un clima en el sistema que no esté centrado en la enseñanza, sino en la facilitación del aprendizaje autodirigido.

A: Por otro lado, están los otros padres que mantienen a los niños encerrados en un núcleo muy estrecho de relaciones familiares, y no los abren hacia el contacto con personas diferentes. Esta situación se suele dar en familias endogámicas centradas en sus propios códigos y costumbres.

T: Hipotetizo que éstos chicos tendrían dificultades para aprender una lengua extranjera porque el aprendizaje supone enfrentarse desde el comienzo a la diferencia. Y si ellos sólo se apoyan en el modelo de la familia de origen, bajo la creencia que no existe otra alternativa y que ésta es la única y la mejor, es comprensible que se sientan inhibidos para ampliar sus vínculos y extenderse hacia la cultura y la comunidad. En términos de Winnicott hablaríamos de dificultades para moverse en los espacios transicionales que son las simientes de la creatividad. Estos chicos se verán limitados para aceptar la diversidad y la complejidad de los modos posibles para comunicarse.

A: Las *teachers* y los chicos me sorprendieron enviándome un regalo en video, filmaron situaciones en el aula, uno de los alumnos preguntaba *¿Where is the Post Office?* Una de las chicas, que es muy alta, estaba haciendo el papel de la madre y otra que mide la mitad era la hija, y entre ellas contestaban de diversa manera. También intervenía una alumna boliviana que se había incorporado al grupo, con su campera color rosa, siempre la misma campera,

supongo que se la compraron para venir a las clases de inglés, pero no se le entendía nada de lo que decía. La niña, proveniente de un hogar muy humilde pero con elevadas aspiraciones de superación, está becada en el Instituto para que pueda estudiar, viene desde el comienzo del año pero tiene dificultades para avanzar. Y eso es porque en la casa no recibe ningún tipo de estimulación para aprender. Su dificultad para expresarse es un reflejo de la falta de estimulación temprana en el hogar. Es notable la diferencia entre los chicos estimulados por el hogar y el medio que lo rodea, de aquellos que se esfuerzan pero no encuentran ningún referente cercano con quienes puedan compartir la experiencia de aprender una lengua extranjera, u otra temática, da igual.

T: No pueden encarnar lo nuevo en lo conocido justamente porque lo diferente los separa de lo familiar y eso supone algo del orden de la exclusión entre el espacio familiar y el mundo externo. Me parece que algo distintivo de tus métodos radica en que consideras las diferencias, la diversidad.

A: Fíjate que los padres de esta niña boliviana entre ellos hablan en quechua pero también utilizan el español y ahora los hijos les incorporan el inglés a la casa.

T: Y seguramente tampoco los padres se expresan fluidamente utilizando las dos lenguas. El bilingüismo ya impone una delimitación de espacios, de territorios, tal vez el quechua sea la lengua de la intimidad de lo estrictamente familiar el reservado para la alcoba de los padres donde tampoco la nena puede integrarse. Recuerdo que Melanie Klein dice que el niño que aun no habla es capaz de entender el significado del diálogo entre sus padres. Volviendo a la niña, se me ocurre que el idioma español para sus ancestros resulta de una imposición, de una convención a la que no pueden escapar y del que dependen para integrarse a la nueva comunidad donde han ingresado, es la lengua del trabajo y de la escuela; y el inglés la lengua del futuro generacional al que ellos aspiran como medio de trascender las carencias, las postergaciones y la sujeción a la que los obligó un sistema socioeconómico y cultural con raigambre de colonización y de dominación. En definitiva cuando vos no entendés lo que la niña te quiso decir en el video también vos quedás en un lugar de no saber y desconocimiento, y creo que así se va dando este proceso de aprender una nueva lengua, encontrarse con un lleno y un vacío, con una presencia y una ausencia, con un tener y no saber, con la nostalgia y con la alegría al mismo tiempo. Eso en definitiva es el crecer y el vivir integrando el afecto y el pensamiento como lo plantea Bion. Ahora entiendo con cuánta pasión has construido esto que vos llamas “el Instituto”.



A: Siempre con pasión, no lo entendería de otro modo. Desde el comienzo me interesó ubicar las dimensiones de tiempo y de espacio buscando que los niños vivieran las experiencias concretas de situarse en un lugar al que pudieran nombrar delimitados por momentos diferentes.

T: Posiblemente tu propia experiencia de haber viajado a los Estados Unidos siendo adolescente, habiendo ganado una beca de estudio para convivir en el seno de una familia estadounidense, te haya marcado para transmitir a tus alumnos sobre la singular vivencia de reconocer las diferencias, y del valor del intercambio para el crecimiento y la maduración de la personalidad.

A: Allá o acá la mentira tiene patas largas, aún hablando en inglés. Me acuerdo el berenjenal que armé viviendo allá, cuando por un error lingüístico no pude subsanar una equivocación que se generó cuando se me preguntó de qué manera festejábamos la Navidad en Argentina. En esa época, 1963, entre nosotros no existía el modelo actual de consumo navideño, y allá estas fiestas eran una gran celebración sobre todo de la Navidad Blanca. Yo les conté que mi padre armaba paquetitos con caramelos comprados en Bonafide, y en cada uno de ellos les escribía el nombre de los miembros de nuestra familia. A partir de una pequeña confusión generada por mi falta de manejo de la lengua extranjera dije *cookies* en vez de *candies*, y atontada por cómo ellos recibieron la novedad no pude dar marcha atrás al tiempo que me daba cuenta que entre ellos y yo no nos entendíamos. Mis dificultades idiomáticas me impidieron explicar que cuando quise decir *candies* (caramelos) dije *cookies* (galletitas); en vez de arreglar el malentendido me resultó más fácil continuar con la confusión sin advertir las consecuencias. En menos que canta un gallo me encontré en la cocina frente a un paquete de harina, manteca, azúcar, moldes y demás utensilios para la repostería; yo azorada miraba hacia fuera buscando alguna inspiración para arremeter con la pesada tarea de cocinar cosa que nunca había hecho en mi vida, pero sólo veía que nevaba, mientras me debatía en acertar con los pasos para hacer algo totalmente desconocido para mí. No pude revertir el desatino y de este entuerto como consecuencia resultó un pino natural de gran porte adornado con galletitas. Todo sucedió a partir de manejar códigos lingüísticos distintos, en vez de caramelos (*candies*) dije galletitas (*cookies*) y ellos, muy respetuosos de las diferencias culturales encantados con la idea me pusieron a cocinar y a escribir los nombres de mi familia en cada galleta, cuyo destino final fue la decoración de un árbol de navidad en un *Shopping Mall* en Kansas City junto al que yo representaba a mi país vestida de paisana, peinada con largas trenzas. Lo más divertido sucedió cuando un compatriota que trabajaba en una base militar, de los que nunca faltan por el mundo, se acercó curioso para enterarse de cómo estaba



representado su país de origen, Argentina, en ese lugar extranjero. De este momento guardo una fotografía que ilustra este desconcierto.

T: Me acuerdo cuando yo fui tu alumna y me enseñaste el *“how often”*... Para Ud. Dr. pero no para mí que soy el Obispo de Pamplona contestó el paciente compungido. Volvó a explicarme ese asunto, fue muy divertido.

A: La inclusión del humor como parte fundamental en un diálogo o un evento comunicativo, es un componente enriquecedor. El cuento dice que un médico de Madrid estaba tratando de averiguar con el paciente las razones de su consulta y para eso se decidió a preguntarle, y comenzó un extenso interrogatorio sobre sus hábitos y rutinas de vida, en *English* se dice *How often?* (*cuán a menudo, con qué frecuencia*). Mirando de frente al paciente el profesional le dijo *¿How often do you...?* A lo que el paciente fue respondiendo fluidamente “lo normal, dos o tres veces por semana”, a todo lo que se le preguntaba sobre su forma de vida diaria. A medida que avanzaba el interrogatorio el facultativo no podía descubrir el origen del malestar de su paciente hasta que llegó a la pregunta clave: *¿How ofent do you make love?* A lo que el paciente muy suelto de cuerpo respondió: “lo normal” una vez cada seis meses”. El médico saltó al hilo contento de haber descubierto una anomalía creyendo que despistaba su incertidumbre sobre el diagnóstico, y mirándolo a los ojos le dijo: “Hombre ahí está el problema, lo normal son dos o tres veces por semana!!!” El paciente le devolvió la mirada y muy serio le dijo “Lo normal para usted que es médico en Madrid pero no para mí que soy Obispo en Pamplona”.

Otra muy divertida sucede en un viaje de avión, en un momento dado, el piloto le dice a la azafata *“Go and talk to the passangers, but becareful with what you say.* La azafata se paró frente al pasaje y con voz amable segura y sonriente dijo en un perfecto *English*, *“Please fasten your seat belts in order to keep your bodies together after we crash”*. Pero un capítulo aparte han sido los alumnos en la Universidad, hay ejemplo célebres como el de la lapicera a fuente cuando un alumno, de Ciencias Humanas, en situación de evaluación, debía transcribir un texto escrito por Skinner sobre comportamientos que decía así: *“take your fountain pen and write”*, lo que fue interpretado por el alumno como “tome su fuente de agua y escriba”. En el mismo texto *“cement floor”* (piso de cemento) fue traducido al español, en libre asociación, “flor de cemento”. Tal vez el más gracioso fue el del alumno de Química que al transcribir *“he atom”* (átomo de helio), leyó “átomo de él”. Las transparencias y las falsas transparencias de una lengua a otra pueden jugar una mala pasada a la hora de interpretar textos en otro idioma.

T: Bion diría que por no poder tolerar la incertidumbre, no se acepta que es necesario recibir y aprender a partir de la propia experiencia de no saber, y el efecto es reforzar una actitud de lo que él llama “estupidez” basado en asegurar que su idea es la única valiosa.

A: Un aspecto fundamental y también un argumento que da razón a la manera en que yo concibo la enseñanza y el aprendizaje es el de la acción, cada aprendizaje está relacionado con algo que se hace desde la experiencia personal. No creo en estudiar y después practicar. Por ejemplo la hija de un colega universitario les llenó el fondo de la casa con basura orgánica. Es un ejemplo que muestra que los alumnos confían en los argumentos que yo les daba. Les decía que seleccionando el material orgánico para la preparación del *compost* tirarían menos cantidad de basura y eso se traducía en menos viajes al basural por parte de los camiones recolectores de basura, y menos gasto de gasolina, y menos volumen en los recipientes de desperdicios, y así se sumaban otras razones que a ellos se les ocurrían. Lo interesante es que uno nunca sabe cómo va a transcurrir eso que inicialmente se planificó porque hay que darle lugar a lo imprevisto, a la espontaneidad y sobre todo a la creatividad. Mi nuevo lema es sobre la creatividad, desde el propio espacio donde se imparten las clases. El talento del profesor se ve en cuánto él es capaz de rodear al niño de cosas atractivas. Un día yoga, cultivar plantas, hacer una comida, se basa en el principio de ir haciendo y aprendiendo, hacés algo hablás sobre lo que hacés, utilizando la lengua para expresar para describir para explicar, así se aprende el idioma extranjero por añadidura. Esto es riesgoso porque se te puede ir todo al diablo. Es más fácil tomar un libro y seguir la metodología que el texto propone, yo también lo hago, porque es una columna que va facilitando y guiando el proceso, pero no lo utilizo como recurso privilegiado, exclusivo y menos único.

T: De esa manera los alumnos podían adjudicarle un sentido a cada actividad desde su participación y compromiso personal, integrando el cuerpo, las emociones, los sentimientos y la información. Una metodología que apunta a evitar las escisiones en la mente, la división tajante entre el cuerpo y la psiquis que tanto daño ha causado en la comprensión de la complejidad de las acciones humanas.

A: Además de hacerlos pensar, recuerdo que una vez había caído piedra y se habían arruinado las plantas que habíamos plantado, entonces yo les pregunté qué podríamos hacer, y la mejor respuesta la dio una nena que dijo “plantar de nuevo”, y así lo hicimos.

T: El valor de la frustración y la posibilidad de reparación. Eso es muy kleiniano, una vez que se toma conciencia del daño infringido al objeto se movilizan fuerzas, capacidades, para la reparación de ese daño, es decir se intenta devolver al objeto el valor de todo su potencial.

Hay personas que se paralizan frente a un daño y no pueden superar la frustración y la pérdida. Desde Winnicott se postula que el desarrollo emocional del niño se cumple solo si la madre le da al hijo, y en forma adecuada, lo que necesite: la gratificación y también la frustración necesaria. Una madre demasiado solícita anula el desarrollo del hijo, y la que restringe no da lugar a que el niño imagine y se proyecte en una idea diferente.

A: Bajo el mismo principio de la experiencia personal, de integrar el cuerpo y la mente, incorporé el Yoga y el Chi Kun en clase. Con el yoga logré que los niños cuando llegaban excitados del colegio y se abalanzaban unos sobre otros, se peleaban, gritaban y se armaba el caos, se pudieran tranquilizar y concentrar mejor. Entonces comenzábamos haciendo algunos ejercicios antes de cualquier otra actividad más formal y sistematizada; y después los niños se calmaban y se podían dedicar a escuchar y participar.

T: Los docentes no se instauran como meros instructores, sino guías responsables de crear el ambiente necesario para que sus alumnos aprendan a cómo aprender. Donald Winnicott remarca la importancia de proveer para el niño el medio ambiente que facilite la salud mental y el desarrollo emocional del individuo bajo la regla principal de establecer que la salud es madurez, acorde con la edad del individuo. El autor parte de la idea de un buen funcionamiento del vínculo madre-bebé como elemento imprescindible para la organización del yo de manera sana y estable. Esto a su vez proviene desde la lactancia materna a la que vos has defendido tanto, dependiente de un sostén, de una adaptación provista por la madre o la figura materna que la sustituya, que concierne a la absorción de los elementos de los cuidados maternos. El autor basó su trabajo en la dependencia del sujeto respecto del ambiente. Estudia a la madre y su bebé *in situ*, como una “unidad psíquica”, en lugar de estudiar a la madre y el niño por separado como dos seres distintos.

A: Yo pienso, y cada vez más y con mayor convencimiento, que todo eso viene desde la cuna, de lo que provee la familia.

T: El autor postula el concepto de “madre suficientemente buena”; una madre ideal atenta a todas las formas de diálogo y de juego creativo, pero a su vez, debe ser capaz de hacer experimentar al bebé una necesaria frustración a fin de favorecer el despliegue de su espontaneidad y de su capacidad de individuación. Mediante el desempeño de las funciones de *holding*, *handling* y mostración de objetos el bebé puede descubrir y desarrollar sus “potencialidades innatas”, a lo que se le agregan los procesos de: Integración, Personificación y Adaptación a la Realidad.

A: Yo creo que todo radica en el afecto, en que el chico sienta que se lo quiere. Estoy convencida que los chicos inicialmente vienen al Instituto porque los padres los inscriben, pero después no se quieren ir porque se sienten respetados y queridos en su individualidad. Tengo miles de ejemplos que muestran que esto es lo esencial.

T: En la salud el niño está integrado, viviendo en su cuerpo y siendo capaz de sentir que el mundo es real. La presencia de un adulto que cuida al niño le da seguridad y confianza al niño y esa experiencia de ser cuidado, atendido, protegido perdura toda la vida; caso contrario un niño sin cuidados es un niño olvidado, indiferente para sus padres. Fijate que Winnicott al teorizar sobre el concepto de individuo sano considera que se puede dividir el universo de personas en dos clases. Están aquellas que nunca fueron “abandonadas” cuando eran bebés y que, en este sentido, tienen buenas probabilidades de disfrutar de la vida y del vivir. También están aquellas que tuvieron una experiencia traumática del tipo que resulta del abandono ambiental, y que deben cargar durante toda su vida con el recuerdo (o el material para el recuerdo) del estado en que se encontraban en los momentos del desastre. Probablemente se enfrentarán con tensiones y ansiedad, y quizás también con la enfermedad. Hay un grupo intermedio, son aquellos individuos que han tenido experiencias de angustia impensable o arcaica, y cuyas defensas los protegen más o menos exitosamente contra el recuerdo de esa angustia, pero que no obstante aprovechan cualquier oportunidad que se presente para enfermar y sufrir un colapso, a fin de aproximarse a aquello que era impensablemente terrorífico.

Parece haber una tendencia al desarrollo saludable que subsiste aún en estos casos, y si las personas incluidas en la segunda categoría se las ingenian para dejarla obrar, aunque lo hagan tardíamente, todavía pueden mejorar y por esto, ser incluidas entre las personas sanas.

A: Estas ideas yo las veo reflejadas en mi práctica, esta es otra de mis características soy eminentemente pragmática pero sin desentenderme de los fundamentos teóricos que dan razón de cómo emplear determinados métodos en la enseñanza y en el aprendizaje. Los estudios son informales, no hay un orden estricto del programa, los temas van surgiendo espontáneamente, sin embargo lo que es aparentemente informal tiene un trasfondo formal que se refleja en un resultado final que son las evaluaciones finales con las pruebas internacionales el Test de *TOEFL*, que da mucho vocabulario. Formal en el sentido de que se evalúa con rigor aquello que el alumno ha incorporado como conocimiento nuevo. El proceso se podría comparar a un arroyo subterráneo, una línea que se debe mantener; se mantiene sola porque las *teachers* lo hacen por sí solas una vez que ellas han internalizado el espíritu de lo que yo les transmito.

T: Y sobre el tan mentado y espinoso asunto de la evaluación en la enseñanza?

A: La evaluación se ha transformado en una herramienta muy formal pero muy vacía de contenido, porque no se evalúa lo que sabe el alumno sino una serie de pautas que se pueden recordar de memoria pero que no indica que el alumno lo sepa. Por otro lado soy rigurosa y estricta a la hora de calificar, mi lema es “dudoso al pozo” para dar la oportunidad al que acertó a medias que pueda volver sobre su trabajo para mejorar la calidad de su producto. Esto en la universidad me valió varios disgustos con alumnos que no aceptaban una reprobación.

T: Y sobre la formación de los docentes cuál es tu experiencia?

A: Soy partidaria de trabajar prioritariamente la motivación esa es la punta del ovillo, es lo que hay que trabajar fundamentalmente en cualquier tipo de disciplina. Cuando no hay motivación no hay aprendizaje. Todo está en el comenzar. La motivación cuando existe se mantiene sola, una cosa lleva a la otra, nunca te aburrís. Entra también la creatividad, el alumno que puede explotar su creatividad está motivado.

Para mí lo más importante es cómo enseñar y no qué enseñar. El qué todo el mundo lo sabe, está preparado no hay nada nuevo que hacer, está sistematizado. El qué enseñar, se va acomodando al cómo hacerlo. Cómo el qué se va acomodando al cómo. Si quiero que los chicos aprendan el verbo *can*, poder, qué podés ver. Qué hago? Los llevo a la zona de la huerta, al recipiente del *compost* y a todos le pregunto lo mismo *What can you see?* Y cada uno te va a decir diferentes cosas. También me preocupo por organizarles las clases a los docentes y de prepararles el material que necesitarán para cada clase, por eso les armo una caja para cada *teacher* donde incluyo desde la película y la selección de las escenas que quiero que vean para ilustrar el vocabulario, o las estructuras lingüísticas, hasta los textos y diferentes expresiones que deseo transmitir. Así cada docente dispone de un material específico y personalizado para su grupo de alumnos.

T: Te ocupás con dedicación a cuidar a los cuidadores esta es una perspectiva muy actual en los ámbitos educativos e institucionales en general.

A: Surge de las enseñanzas de Vigostky por ejemplo para la ubicación de los chicos en el aula, reunir a chicos sin dificultad para aprender con chicos que sí las tienen. Busco armar una *teacher* activa, interesante, que enseñe con pasión todo aquello que a ella misma le guste. A veces solo es importante un toque de afecto. El grupo de docentes es muy unido pero a su vez muy individualizado, cada uno separado de cada uno. Pero la hora del té o el café resulta

común para la reunión, la reflexión. Todo apunta a que los docentes se sientan bien en el ambiente del Instituto. Buscar en cada profesor el rasgo distintivo y que se asiente en algo concreto. Es un rasgo, subrepticamente, no es tan obvio. Por ejemplo a cada una de las docentes les regalé una taza diferente para tomar té para ser usada en esa hora de reunión en el Instituto, la emperatriz china, la porcelana francesa, la cerámica, las flores, son distintas imágenes y materiales que reflejan aspectos diferentes de cada una de los *teachers*. Cada una de las tazas es distinta, la de la coordinadora, tiene una forma diferente, craquelada con dibujo franceses, implica una cierta categoría. La de color celeste para que dé paz y tranquilidad del alma destinada a otra *teacher* que es algo ansiosa. El color amarillo naranja representa el sol la energía de otra; mientras que la delicadeza del color rosa representa a la más delicada y dulce.

T: Has tenido alguna guía especial para la formación de los docentes?

A: Krishnamurti habla de la disciplina interna, de autodisciplinarse.

T: Aceptar la autodisciplina como algo necesario para alcanzar los objetivos. La persona del maestro es el elemento de máxima importancia en la instrucción, más importante que los métodos usados. Dar prioridad a ciertas actitudes con las cuales el docente mantiene sus relaciones con los estudiantes a través de la congruencia, la transparencia, la empatía para facilitar el cambio.

A: El maestro tiene que crear el ambiente de disciplina, no se puede trabajar en el desorden. Esto es clave con los niños pequeños.

T: El psiquismo se va conformando en secuencias de orden y desorden, en integración y desintegración; estos complejos procesos se favorecen si el medio externo colabora en brindar continuidad, consistencia y la presencia de adultos creíbles.

A: En la enseñanza tiene que haber afecto, esta palabra viene de acercarse al otro. En esta línea sigo las ideas de Krishnamurti sobre la educación y el sentido de la vida. Comparto su idea de que no podés enseñar con clisés. Hay que estar con el niño y ayudarlo a pensar, y que sea él quien busque, rodearlo para que él pueda buscar. Se requiere un clima que aliente a la creatividad, dado que el niño puede aburrirse fácilmente a diferencia del adulto.

Vale enseñar con alegría, ir hasta adentro, como quien corta una tajada de una fruta, de un delicioso melón o de una sandía a punto, y para hacerlo se lleva la presión de la mano hasta abajo, hacia el fondo maduro de la pulpa de la fruta. Sería ir hasta el hueso, hasta lo que está encerrado. Lo fundamental es no caer en la automatización e insistir en la personalización. Por eso antes de comenzar con las clases me dedico a entrevistar a los padres y a los mismos

chicos, trato de conocer cómo viven, con quienes comparten la vida diaria, qué sienten por esas experiencias. Después en el transcurso de los estudios estoy atenta a comunicarme con la familia cada vez que noto algún cambio favorable o no, los llamo por teléfono y busco conversar con ellos. Y en esta comunicación con ellos soy seguidora o buscadora del sentido común para empezar a pensar una situación.

T: Sentido común o factor común de sentido, el que apoya el punto de vista sobre lo que transmiten los sentidos. Contiene un sentimiento de certeza de seguridad asociado con la creencia que todos los sentidos coinciden entre sí y que cada uno se apoya en la evidencia del resto. Es una descripción adecuada, confirmada por todos los sentidos, indica una experiencia armónica de todos los sentidos que confieren verosimilitud a la sensación. El sentido común es también el modo socialmente determinado de interpretar y ver la realidad, y una función de la relación del individuo con el grupo de pertenencia. Sería una simbolización social de la realidad que determina las condiciones de posibilidad de la experiencia. Suena rebuscado como lo digo pero nos sirve a las dos para avalar éste que otros consideran el menos común de los sentidos.

A: En la enseñanza no todo constituye una propuesta pedagógica, racionalmente organizada, muchas veces parto del “me gusta a mí”, esto trasciende lo meramente académico. La iniciación de la lengua en los chicos tiene que estar conectada a tópicos, a contenidos y no solo a estructuras gramaticales, éstas caerán por su propio peso más adelante. Si el énfasis se pone prioritariamente en las estructuras de la lengua perdés a los alumnos, mientras con el enfoque por tópicos, temas, contenidos, lograrás que ellos se interesen porque les resulta familiar el contacto con nuevos objetos. Varios y diferentes *approaches*, enfoques, sirven como flechas hacia delante desde los que se van desplegando otros puntos de interés que van atrayendo la atención del alumno. La gramática es la teoría de la lengua algo muy abstracto. El niño no puede captar la complejidad del sistema lingüístico, y si no lo ve se desinteresa y necesita hacer otra cosa. Por ejemplo me gusta partir de la presentación de la existencia del sistema solar, en base a la inquietud y a la pregunta de ¿dónde estamos viviendo?

T: A qué edad se recomienda iniciar a un niño en el aprendizaje de una lengua extranjera?

A: Respecto a la edad de iniciación en el aprendizaje de una lengua extranjera considero que no puede ser muy pequeño el alumno porque para poder mantener un ritmo de clases de dos veces por semana el niño necesita disponer de ciertas competencias; por su inmadurez el niño no puede conectar los diferentes elementos que se les presentan, su atención es lábil y su memoria no puede retener tanta información, no está preparado para desempeñar diferentes

habilidades que se requieren para este aprendizaje. He tardado mucho en entender de qué manera se inicia el primer contacto con otra manera de hablar, en este momento pienso que se da por la geografía. Por las películas se sabe que existen personas que hablan de una manera diferente, yo no les digo que es otra lengua, Actualmente el plurilingüismo es un hecho cultural, constituye un fenómeno actual. Para que los niños entiendan porqué la gente habla de otra manera hay que llevarlos a las diferentes geografías y exponerlos a la multiplicidad de aspectos de esas diferencias, los paisajes, las vestimentas, las comidas, el arte, la arquitectura. Desde los primeros días de clase los insto a observar y a imaginar el espacio, les reparto un globo terráqueo en miniatura para que cada alumno lo tenga frente a su vista y pueda reconocer otras latitudes. Incorporo elementos sencillos pero que dan una nota y un estilo diferencial de cada cultura, por ejemplo un sombrero chino, una manta del Altiplano, un instrumento musical autóctono. Todas estas experiencias van acompañadas de fotografías documentales que luego también son usadas para ilustrar esos tópicos; a los chicos les divierte verse en imágenes con un sombrero raro, con un kimono. Esto es lo que yo entiendo por diferentes *approaches*, que facilitan la apertura hacia diversas temáticas desde las que se impone la necesidad de incorporar diferentes palabras para comunicarse.

T: En qué consiste la ventaja de este método por contenidos?

A: Uno de los beneficios de enseñar por contenidos es que los chicos toman de manera natural el hecho de que existen personas que hablan de manera diferente. Las dos únicas cosas que tomo como recurso académico son el uso del Diccionario *English Español*, y ciertas expresiones comunicativas como por ejemplo¿*How do you say... in English?*, (¿Cómo se dice... en Inglés)? Son expresiones fijas y se usan directamente sin describir ni explicar las palabras que las componen. Estas expresiones se escriben y se exponen en carteles que se cuelgan en las paredes del aula y resultan una ayuda muy eficiente para iniciar la comunicación, casi tienen el valor del lenguaje de señas que también yo utilizo. Todo esto en el afán de que los alumnos entiendan que se habla de una manera diferente; esta idea es la que trato de remarcar, que ellos vienen a clase para hablar de una manera diferente y no estrictamente para aprender *English*.

En la enseñanza por tópicos se disparan miles de temas por ejemplo trabajar con el diccionario. ¿*How do you say florero in English?* Esta pregunta se repite cuantas veces se observa el ambiente del aula tomando como objeto de interrogación los diferentes elementos de la habitación. En medio de ese torbellino de preguntas, de búsquedas en el diccionario, en el momento menos pensado los chicos se topan con sus propias respuestas sin necesidad de haber recurrido al diccionario, eso es lo que ya saben del nuevo idioma. El niño que no

entiende lo que se está tratando en una clase no se siente bien pero tiene una facilidad por sobre el adulto que se inicia en el aprendizaje de una lengua extranjera, y es que si entiende algo y se le aportan gestos o señas puede entender todo el resto, es como que saben por dónde canta el gallo a partir de entender parte del discurso. El niño se relaja cuando se le aportan estas ayudas y cree que entiende, aún cuando no lo logra de un primer intento con las palabras, y llega a hacerlo por medio de los gestos. Por el contrario la mayoría de los adultos en situación de aprendizaje no se relajan, pretenden saber cada palabra, se tensionan y hasta se amargan porque se sienten impedidos de avanzar y eso les dificulta conectarse con lo que sí saben o con lo que pueden asociar más espontáneamente.

T: Hay un ir y venir desde el niño al adulto, indudablemente tu experiencia en el ámbito universitario con alumnos adultos te dé la pauta de los efectos y consecuencias de cómo iniciar la enseñanza desde la niñez pasando por la adolescencia.

A: Sí me ha enriquecido trabajar en docencia en dos ámbitos distintos y con diferentes edades. Otra idea que también centra mi manera de enseñar es la de bajar el umbral afectivo como lo plantea Krashen. Fíjate en esta experiencia con una alumna en la Universidad; en un parcial de 37 alumnos, 7 no lograron la aprobación por lo que debían recuperar. A medida que los alumnos van entregando su trabajo voy corrigiendo las evaluaciones, y después informo inmediatamente sobre los resultados de sus trabajos. Una de las alumnas demandó explicaciones sobre su no aprobación de la prueba mientras yo estaba corrigiendo otros trabajos. Ella se presenta en el aula donde yo me había retirado para corregir y mirando su reloj me dice si podría saber porqué le fue mal. Me siento interrumpida, levanto la vista y le explico que espere hasta el final de la clase, a lo que ella dice, de manera poco cortés, que no puede quedarse. No obstante, ella vuelve a la clase, entra empujando los bancos, haciendo ruido y espera impaciente. Cuando llega el momento de las explicaciones sobre las evaluaciones, ella estaba sentada frente a mí en la primera fila e interrumpía mis aclaraciones diciendo: “yo dije lo mismo que dice acá; escribí eso; usted en clase dijo que era así como yo lo escribí; usted tiene la culpa”. Los compañeros de clase, desorientados, la miraban en silencio mientras yo intentaba explicarle que era necesario que ella pudiera escuchar y pensar sobre lo que le informaba. Advertí que no se trataba de una mera situación pedagógica que se podía resolver con los recursos habituales, capté algo en la alumna que producía un obstáculo para recibir la evaluación. Le dije “relajate, tratá de escucharme”, y me respondió: “yo detesto el Inglés”.



T: Posiblemente lo que esta alumna no pudo hacer eficientemente es una autoevaluación, y no depender solo de la evaluación externa. Si se puso en contacto con sus propias dificultades de aprendizaje del idioma y las relacionó con su vida diaria, experimentó sentimientos hostiles que la enojaron, que tal vez actuaron como resistencia para pensar, para recibir y aprender un aprendizaje significativo. Posiblemente no pudo tolerar en ella la resonancia emocional de sus dificultades, no aceptó saberse carente, fallida, incapaz y buscó para defenderse atribuirle sus errores a algo proveniente de afuera y en este caso quién más apto para depositar la hostilidad que el mismo docente. Hipotetizando y profundizando el análisis podríamos decir que llegamos al meollo de sus trabas, a sus primeros vínculos, a la etapa de la oralidad. Françoise Dolto plantea el concepto de castración simbólica para significar que en algún momento el niño debe ser interrumpido, por invocación de una prohibición, en su deseo de continuar con un modo determinado de satisfacción, y que de ese proceso se gana un fruto. Según esta autora la castración simbólica oral que interrumpe la lactancia materna da por fruto el lenguaje; al interrumpirse el contacto cuerpo a cuerpo con la madre el niño se ve lanzado a comunicarse por medio de la palabra en contacto con otros y así va adquiriendo un sentido de identidad y de libertad. De lo cual podemos concluir que el lenguaje, la palabra nos otorga la condición de personas libres.

A: Entiendo que un niño que aprende a hablar va poniendo un rótulo a algo que existe en el ámbito de su realidad para luego vincular ese rótulo con otros, y así complejizar de manera creciente este proceso hasta llegar a un caudal inmenso de vocabulario, y es claro esto que decís porque a medida que amplía su capital lingüístico gana en libertad. Es notable cómo de este modo se va aprendiendo y al mismo tiempo se establecen nuevos vínculos. Para que este proceso continúe y adquiera mayor complejidad es importante que el niño vaya vinculando los nuevos términos y diferentes expresiones, sin sentirse agobiado, con explicaciones que en una primera instancia son abstractas. El niño no admite explicaciones abstractas, si él no entiende se distrae, se pone a jugar o se resiste a continuar; por el contrario el adulto pide las explicaciones aunque luego esto mismo lo trabe a la hora de utilizar las expresiones en la escritura o en la conversación.

T: Qué es el lenguaje?

A: El lenguaje es algo maravilloso, transmite sentimientos, estados de ánimo, ideas, no podríamos permanecer en la actualidad sin el lenguaje.



Epílogo

Haber podido sintetizar tantas horas de conversación en estas frases que condensan los temas e ideas que fueron surgiendo a lo largo de nuestra amistad nos deja tranquilas respecto al imperativo superyoico de obtener algún rédito por tanta energía invertida. Nadie nos quita lo bailado, como dice el refrán, para significar que fuimos llevadas por el entusiasmo y la alegría de encontrarnos en un mano a mano de afecto y de comprensión cada vez que fue posible escucharnos y darnos la palabra en la confianza de ofrecernos cada una a la otra, hermanadas por el diálogo y la amistad.

Aida Stella Ponticelli (IN MEMORIAM)

Susana Rezzano (CELEX -FCH - UNSL)

Aída Ponticelli -nuestra compañera y amiga Aída-, dedicó su vida a enseñar. Esa fue su pasión. Era profesora de inglés, y tal como lo dice ella misma, hacía hablar inglés a las piedras, pero podría haber enseñado cualquier otra cosa, y lo hubiera hecho con el mismo ardor. Cuando se enfermó, nos dijo: "ni se les ocurra ponerle mi nombre a un aula". ¡Por supuesto! nada menos adecuado para esa mujer tan alejada de las formalidades académicas.

Se suman estas palabras al homenaje cotidiano que le rendimos sus compañeras: manteniendo vivo lo que nos enseñó acerca de cómo enseñar y conmoviéndonos cuando nos cruzamos en los pasillos con los que fueron sus alumnos para comprobar que todos la recuerdan de manera especial.

Porque Aída podía estar frente a un grupo de cien estudiantes, pero le hacía sentir a cada uno que era su profesora personal. En su práctica docente ella encarnaba los principios que otros teorizaban, y cuando entraba en contacto con las teorías, comentaba, risueñamente, "dice lo mismo que yo...". Los límites entre su trabajo y su vida personal eran difusos -todo lo vivía con la misma intensidad-, y, para decirlo con sus palabras "borró las paredes del aula" de manera natural y divertida.

Aída dejó que la vida irrumpiera en cada acto de su tarea docente. Aída rompió límites.