



En espiral,  
educación-  
sociedad

N° 14 - Vol. 10  
(Año 2020)

**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 10, Número 14, mayo/octubre de 2020 (1re. semestre)**

**Autoridades Académicas**

**Universidad Nacional de San Luis**

*Rector* CPN. Víctor Aníbal Moriñigo

*Vicerrector* Mg. Héctor Flores

**Facultad de Ciencias Humanas**

*Decana* Mgter. Zulma Ema Perassi

*Vicedecana* Mgter. Mónica Beatriz Martín

**Departamento de Educación y Formación Docente**

*Directora* Esp. Viviana Reta

*Vicedirectora* Mgter. Susana Rezzano

**Revista Argonautas**

*Director* Dr. Emilio Seveso

*Editores* Esp. Viviana Reta, Mgter. Susana Rezzano, Dr. Emilio Seveso

*Comité de redacción y maquetas*

Lic. Maximiliano Gaitán, Lic. Emiliano Díaz, Prof. María Virginia Mariojous, Lic. Constanza Valdez

*Diseños y tapa* Lic. Esteban Fernandez

*Servicio de traducción* Lic. Graciela Lucero Arrua

*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](mailto:revistargonautas@gmail.com) / [argonauta@unsl.edu.ar](mailto:argonauta@unsl.edu.ar)



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

# Tabla de contenidos

Número 14, Vol. 10

---

## Presentación

Número 14: en espiral, educación-sociedad || *Spirally, education-society* | 04 |  
Emilio Seveso

## Artículos abiertos

01. Formación permanente para el magisterio de San Luis. Propuestas de capacitación de la UNCuyo (1940-1955) || *Ongoing education for pre-service teachers of San Luis. Training proposals from the UNCuyo (1940-1955)* | 06 |

Olga Cristina Auderut, Ana Ramona Domeniconi

02. Respecto de la enseñanza de la psicología: un docente en forma || *About the teaching of psychology: a fit teacher* | 23 |

Elba Noemí Gomez; Agostina, Cagliaris Chada

03. Sentidos de estudiantes en torno a la experiencia de realizar el secundario en instituciones de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en San Luis || *Students' perceptions around the experience of completing secondary education in institutions of the Program of Permanent Education for the Young and Adults in San Luis* | 39 |

María Noelia Gómez

04. La práctica docente en la enseñanza de la lectocomprensión en la lengua extranjera inglés desde el abordaje del Modelo Complejo || *The teaching practice in the context of teaching reading comprehension in English as a foreign language from the perspective of the complex model* | 55 |

Mariela Verónica Martinucci

05. Restitución del derecho a la educación superior para los pueblos indígenas || *Restitution of the right to higher education for indigenous people* | 68 |

José Luis Jofré

06. Lo epistemológico en la teoría y crítica literaria: El Estructuralismo || *The epistemological conception in literary theory and criticism: structuralism* | 84 |

Martín Gonzalo Zapico

---





## Presentación

### Número 14: en espiral, educación-sociedad

Los senderos de las Ciencias Sociales y las Humanidades no conforman una línea recta; antes bien, constituyen tramas en forma de espiral.

De hecho, la diversidad formativa y disciplinar es evidente en nuestro país. Las Universidades Nacionales, los Programas de Formación y las Unidades Ejecutoras de Investigación acentuaron esta característica durante los últimos años, expresando una complejidad que se ha vuelto sentido y práctica. En nuestra Facultad de Ciencias Humanas esta expresión se revela en la diversidad de equipos de investigación existentes y sus temáticas de interés, en las nuevas carreras de formación de grado y posgrado, en los espacios de trabajo con y “hacia” la comunidad, tanto como en la apertura reciente de un nuevo Departamento y sus Áreas de discusión. La riqueza de enfoques y la pluralidad temática se multiplica en estos escenarios integrando disciplinas y ciencias diversas; la educación y la formación docente, la comunicación y el periodismo, las artes, la literatura y la música. Tomar voz en el espacio público, comunicando estas expresiones, ha sido un propósito fundante de Argonautas, que en su Número 14 da pie a la complejidad de problemáticas y experiencias de investigación que tienen por foco a la Educación.

Una manera de representar la figura en espiral es imaginando la presencia de un círculo dentro de otro círculo, conectados a su vez (uno al otro) por una línea de continuidad. Esta forma geométrica permite comprender, entre otros aspectos, la capacidad de establecer nuevas preguntas sobre un mismo escenario de indagación, a la vez común pero al mismo tiempo diverso. Un círculo parece contener a otro, aunque también se diferencia de él, tal como sucede con las diferentes perspectivas que se proyectan desde un campo de conocimiento. Todo espiral, ciertamente, puede cerrarse sobre sí; pero también permite un movimiento inverso, de apertura en líneas, fundado en la alternancia de enfoque y proyección. Un proceso de comprensión espiralado amplía así la reflexión desde diversos puntos de articulación, tanto como desde el sucesivo desplazamiento de su punto inicial. Una hélice helicoidal entrelaza; se abre en conexión con el afuera, como deslizamiento hacia nuevas preguntas y lugares interpretativos.

En este número presentamos seis trabajos resultantes de investigaciones locales, que sistematizan aspectos diversos de la educación entendida como escenario de relaciones complejas. Los procesos de formación ocupan un lugar central en este sentido, desde la progresión histórica de las instituciones y sus prácticas actuales, pasando por la enseñanza en diversos niveles educativos (el sistema primario, secundario y universitario), hasta la tematización de las políticas públicas, los derechos y la experiencia en diversos ámbitos. Dentro de este abanico de temas, el Estado, los ámbitos educativos y la comunidad, los jóvenes, los docentes y los pueblos indígenas, ocupan el centro como agentes sociales, para ser abordados desde estrategias plurales que incluyen el análisis de contenido, el examen de sentidos/sentires cotidianos, la comprensión desde la experiencia, tanto como el debate teórico-epistemológico. Desde un espiral comprensivo, se dibujan articulaciones entre temáticas, agentes sociales, enfoques y metodologías.

Así pues, el presente número de Argonautas propone un movimiento de interpretación persistente, que parte de la multiplicidad de enfoques, problemas y reflexiones que habilita el complejo campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades, siempre acompañado por la determinación de un punto de retorno que las conecta. Esta es una tarea que, en definitiva, busca animar a la comunicación y al diálogo entre los saberes circulantes sobre la Educación, destinados hacia el ámbito público y sus agentes desde diferentes campos de conocimiento.

Emilio Seveso

*Sección*

**artículos abiertos**

## Formación permanente para el magisterio de San Luis. Propuestas de capacitación de la UNCuyo (1940-1955)

*Ongoing education for pre-service teachers of San Luis. Training proposals from the UNCuyo (1940-1955)*

**Olga Cristina AUDERUT \***

**Ana Ramona DOMENICONI \*\***

### RESUMEN

En este trabajo nos proponemos un análisis de las ofertas de formación permanente destinadas específicamente al magisterio, que ofreció la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) en la provincia de San Luis entre 1940 y 1955, como parte de sus actividades de extensión universitaria, en el marco de unas políticas académicas. La elección del periodo histórico analizado se fundamenta en que delimita una etapa que tiene como inicio la creación del Instituto Nacional del Profesorado, primera institución universitaria sanluisense, y concluye con la finalización del primer peronismo. Durante estos años, dichas ofertas cobraron emergencia, expansión y consolidación, del mismo modo que creció la estructura de la UNCuyo, en San Luis. Para el logro del objetivo planteado hemos analizado fuentes documentales del archivo de la Escuela Normal "Paula D. de Bazán"; Archivo Histórico y Documental de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL); Rectorado de la UNCuyo y la UNSL; Archivo Histórico de la Provincia y del Diario La Opinión, pertenecientes al periodo seleccionado. El análisis de contenidos nos ha permitido identificar y caracterizar las acciones de capacitación y normativas específicas para comprender los propósitos y temáticas desarrolladas, que dieron sentido a las políticas de formación de la institución universitaria mencionada. Esta producción es parte de un trabajo de investigación doctoral que se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación Consolidado "La formación de maestros en San Luis. Entre la expansión educativa y la agonía del normalismo", UNSL, que es continuidad de tres anteriores en los que investigamos la formación de magisterio sanluisense a partir de 1930.

Palabras clave: magisterio; formación permanente; extensión universitaria; primer peronismo; historia social de la educación.

### ABSTRACT

In this work we propose an analysis of the offers of permanent training specifically aimed at teaching, offered by the National University of Cuyo (UNCuyo) in the province of San Luis

\* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctoranda en Educación (UNSL). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Profesora Adjunta Responsable de "Historia de la Educación Latinoamericana" y Argentina. Contacto: cristiauderut@gmail.com

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación (UNCuyo). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Profesora Titular Responsable de "Subjetividad y prácticas de aprendizaje", entre otras asignaturas. Contacto: aridomeni@gmail.com

between 1940 and 1955, as part of university extension activities and in the framework of academic policies. The choice of the historical period is based on the delimitation of a stage that begins at the creation of the National Institute of Teacher Training, the first university in San Luis, and finishes with the completion of the first peronism. During these years, these offers emerged, expanded and consolidated, just as the UNCuyo structure grew in San Luis. To achieve the objective proposed, we have analyzed documentary sources from the archive of the Normal School "Paula D. de Bazán"; the Historical and Documentary Archive of the National University of San Luis (UNSL); Rectorate of UNCuyo and UNSL; Historical Archive of the Province and La Opinión newspaper, belonging to the selected period. Content analysis has allowed us to identify and characterize training actions and specific regulations to understand the purposes and themes developed, which gave meaning to the training policies of the university. This production is part of a doctoral research work that in the Consolidated Research Project "Teacher formation in San Luis. Between the educational expansion and the agony of normalism", UNSL, which is the continuation of three previous projects in which we investigated the formation of teacher training in San Luis from 1930.

Key words: teacher training; permanent training; university extension; first peronism; social history of education.

---

## Introducción

La creación de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) en marzo de 1939 constituyó un acontecimiento trascendente y largamente anhelado, no sólo por la provincia de Mendoza, sino también por las de San Juan y San Luis. En esta última provincia reconocemos varios reclamos y gestiones llevados a cabo por los gobernadores y otras instituciones de la sociedad civil, solicitando educación superior para los jóvenes. Éstos debían migrar a otras provincias para la prosecución de estudios universitarios, lo cual sólo podían realizar una minoría, en virtud de unas condiciones económicas adversas de una mayoría.

En San Luis, las primeras instituciones universitarias creadas a partir de 1940 diseñaron e implementaron políticas educativas que dieron continuidad y consolidaron la arraigada tradición normalista local, en articulación con una impronta científicista procedente de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ya reconocida como un enclave importante de la formación de magisterio a través de sus cuatro escuelas normales, en el discurso fundacional del Instituto Nacional del Profesorado (INP) se manifiesta una preocupación por la formación de los maestros la cual incidió en la elaboración de diversas propuestas. Entre ellas, la modificación del plan de estudios de la Escuela Normal "Juan P. Pringles" (ENJPP), que quedó bajo dependencia de la UNCuyo, la creación de carreras de profesorado y las ofertas de perfeccionamiento y capacitación permanente.

Con referencia al periodo considerado entendemos que delimita un proceso histórico con inicio en 1940, con la creación del INP, primera institución universitaria sanluiseña y el comienzo de las ofertas de capacitación y cierra en 1955, con la finalización del primer peronismo. Estos años configuran una etapa en que dichas ofertas cobraron emergencia, expansión y consolidación, al igual que las estructuras académicas de la UNCuyo en San Luis.

En ese marco y, desde una historia social de la educación, es que nos proponemos identificar y analizar las ofertas de formación permanente destinadas específicamente al magisterio que ofreció la UNCuyo en San Luis entre 1940 y 1955, a partir de políticas universitarias de extensión cultural y pedagógica, que cobraron mayor énfasis con la Reforma Universitaria.



Para el logro del objetivo planteado hemos relevado fuentes documentales en diversas instituciones e índole, de la ciudad de San Luis y el archivo de la UNCuyo<sup>1</sup>, dado que buscamos construir una trama de sentido a las prácticas de formación permanente para el magisterio local. El abordaje desde el análisis de contenidos nos ha permitido identificar y caracterizar las acciones de capacitación y normativas específicas para comprender los propósitos y temáticas desarrolladas que dieron sentido a las políticas de formación de la institución universitaria mencionada.

En tanto inscribimos nuestro trabajo en una historia social de la educación en clave local, hemos organizado al mismo del siguiente modo, primero, transparentamos el trabajo investigativo que ha dado lugar a esta producción; segundo, ofrecemos un panorama del magisterio en la década previa a la creación de la UNCuyo; tercero, explicitamos las concepciones filosóficas y pedagógicas que reconocemos en los orígenes fundacionales de la institución universitaria mencionada; cuarto, damos cuenta de las políticas de extensión para la formación del magisterio en San Luis, que hemos identificado; luego incorporamos dos apartados para dar cuenta de las propuestas formativas y de capacitación diferenciadas por las características que éstas asumieron y, finalmente, aportamos algunas consideraciones que constituyen conclusiones parciales y que abren a nuevos interrogantes.

### **Aproximarse al objeto: el abordaje metodológico**

Investigar desde una historia social, como concepción teórica y metodológica, nos obliga a construir y reconstruir unos modos de trabajo, a partir del objeto planteado y, al mismo tiempo, de los documentos disponibles. La historia de la educación ha utilizado estrategias y herramientas de indagación, provenientes de otras disciplinas, dado que la misma no ha sido considerada como un objeto propio del trabajo historiográfico. Según Héctor Cucuzza, tradicionalmente la historia de la educación se configuró como una historia de la escuela, una historia institucional que se cimenta en las normativas gubernamentales o que construye una narrativa en torno a figuras ejemplares e ideas pedagógicas hegemónicas; es decir “una historia de mármoles y bronce sobre las batallas y efemérides escolares” (Cucuzza, 1996: 126). Sin embargo este mismo autor plantea la necesidad un trabajo reflexivo para que la historia de la educación defina con claridad un objeto de estudio y una metodología que le sea propia, para de ese modo dar cuenta de la complejidad del mismo.

La posición de Cucuzza es la de una “historia social de la educación”, dado que este modo de pensar permite incluir aquellos aspectos que una historia de la educación tradicional abandona, por no considerarlos pertinentes. Estos aspectos, que entendemos son elementos propios del objeto, son los procesos históricos de los modos y medios de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes, atravesados por los conflictos y luchas que se dan al interior de las relaciones sociales e ideológicas. Estos atravesamientos son lo que configuran y reconfiguran de manera dialéctica las condiciones de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes que van ofreciendo las condiciones para los procesos educativos.

En nuestra labor investigativa adscribimos a una concepción de Historia Social de la Educación en la que intentamos “caracterizar y analizar los hechos educativos en el contexto socio-económico y político en que se manifiestan”, reconstruyendo las múltiples articulaciones con diversas esferas de lo social, en un esfuerzo de comprensión e interpretación, que “procura ser capaz de superar diversas reducciones previas” (Cucuzza y Pineau, 2004: 12-13).

---

<sup>1</sup> En detalle hemos trabajado con documentos relevados en las siguientes instituciones: Escuela Normal “Paula D. de Bazán” (ENPDB); ENJPP; Archivo Histórico y Documental de la UNSL; Rectorado de la UNSL; Rectorado de la UNCuyo; Archivo Histórico de la Provincia de San Luis y del Diario La Opinión (Grupo Payne S.A.), pertenecientes al período seleccionado. Durante largo tiempo en la provincia de San Luis, la ausencia de políticas de preservación de documentos ha provocado la pérdida y deterioro de material documental, lo que nos ha requerido acudir a información periodística de manera reiterada.

En este sentido es que el trabajo de identificación y análisis de las actividades de formación permanente que ofreciera la UNCuyo en el periodo señalado, intenta establecer relaciones con las particularidades del contexto local, la situación del magisterio, unas políticas universitarias más amplias, específicamente las del primer peronismo y unas corrientes filosóficas y pedagógicas para el logro de una reconstrucción compleja. Los instrumentos de recolección de información para esta tarea, se han visto constreñidos dado que no nos fue posible la producción de fuentes orales, por la edad de los sujetos involucrados. Por esto es que hemos recopilado documentos oficiales de la institución universitaria, bibliografía sobre la misma y noticias periodísticas sobre acontecimientos específicos de capacitación o formación destinada al magisterio de San Luis.

El objetivo de identificar y analizar las propuestas de formación permanente, a partir de las inquietudes académicas que se fueron configurando en el seno de la institución universitaria tiene como intento el establecer relaciones con ámbitos de la vida social sanluiseña, con otras instituciones y con aquellos sujetos con poder simbólico que interactuaron en el campo educativo. En ese sentido es que hemos apelado notas periodísticas de la época, en tanto que consideramos “constituyen una evidencia del desarrollo de la vida de los hombres en un espacio y tiempo determinado, ya que en ellos se publicaron acontecimientos definidos como relevantes en esa época y por ello constituyen una fuente histórica muy valiosa” (Domeniconi, 2015: 161). Los textos recuperados del diario La Opinión los entendemos como articulados en un “lugar social” que definen un modo de enunciación.

El análisis de contenido de todos los documentos relevados nos ha permitido reconocer preocupaciones, intereses, temáticas, modalidades, destinatarios, docentes capacitadores, tiempos y espacios de formación. Esta categorización ha dado lugar al análisis e interpretaciones de las propuestas en una trama políticas, social y económica, en tensión con ciertas luchas de poder que hemos podido advertir, por la hegemonía del conocimiento, los modos de producción y unas formas de hacer en la nueva institución universitaria, que se definieron unos procesos particulares.

### **La formación de magisterio durante la etapa previa a la creación de las primeras instituciones universitarias en San Luis**

Como primera cuestión consideramos importante caracterizar la formación normalista durante la etapa previa a la creación de las primeras instituciones universitarias y el inicio de sus acciones de formación y capacitación. Con este propósito hemos seleccionado el periodo comprendido entre 1930 e inicios de la década siguiente tomando en cuenta que, el mismo tuvo inicio con el primer golpe de estado en la Argentina y que, en el campo educativo tuvieron lugar unas luchas y tensiones a nivel nacional y local a partir del renovado poder de la Iglesia y la importancia que cobró la expresión de un nacionalismo autoritario, como defensa e instrumento de la formación de la nacionalidad. Desde estas posiciones ideológicas tuvo lugar una embestida contra el laicismo escolar, el escolanovismo europeo y la adhesión a un espiritualismo pedagógico que reivindicó la importancia de la formación moral y espiritual (Puiggrós, 1992). El final de la etapa considerada coincide con los cambios que se produjeron en la formación de maestros, a partir del egreso de las primeras cohortes de profesores del IP, a partir de 1943. Éste último constituyó un acontecimiento que marcó el inicio progresivo de un proceso de recambio de docentes, formadores del magisterio en el ámbito de las instituciones normalistas locales. Asimismo, las primeras propuestas destinadas especialmente a brindar formación al magisterio local cobraron lugar a partir de la creación del IP. De este modo, si bien sería necesario efectuar una caracterización profunda de todo un entramado de condiciones históricas de carácter social, político, económico, cultural y educativo para alcanzar una comprensión de la situación del magisterio sanluiseño, en este trabajo presentamos sólo una síntesis de la misma.

Así, podemos decir que la vida política sanluiseña se caracterizó por el dominio ejercido por conservadores que, desde sus posiciones en el aparato de estado provincial, ejercieron poder afectando el acceso al empleo público y, en este ámbito, también a los cargos docentes. Poder, cuyo ejercicio se vio favorecido por las dificultades para el desarrollo de la economía local que, en su condición de economía periférica, alcanzó escasos y poco significativos niveles de producción con relación a los de las economías de las provincias de la pampa húmeda, principalmente. El desarrollo económico local fue menor en casi todos los rubros, con relación a de las provincias de Mendoza y San Juan. Parafraseando a Juan J. Arévalo (1974) podemos decir que, la pobreza económica de la mayor parte de las familias de la ciudad operó como condición para aquilatar una riqueza en forma de moral y costumbres religiosas y para que una parte significativa de la población realizase una opción por los estudios de magisterio. Esta situación social operó como condición que permitió a San Luis construir otro tipo de riqueza, bajo de la forma de capital cultural y simbólico, por medio de la “producción” de maestros y maestras normales (Auderut, 2017).

Así, durante los años ‘30 e inicios de los ‘40, reconocemos una tradición normalista que no accedió a ofertas de capacitación específicas y las actividades culturales que permitieron a los maestros dar continuidad a su formación, en instituciones como el Ateneo de la Juventud “Juan C. Lafinur” y el Orfeón Puntano, solo fueron accesibles para pequeños grupos, que participaban de una red de relaciones sociales vinculadas al ámbito de lo religioso y cultural.

Asimismo, la mayor parte de los docentes formadores del magisterio no contaban con titulaciones específicas y, en muchos casos, tampoco con la idoneidad necesaria para la enseñanza de las materias a su cargo.

Una cuestión que nos permite comprender esa realidad es que, por las condiciones de estrechez económica que caracterizaba a la mayor parte de las familias sanluiseñas, quienes se desempeñaban como docentes en el nivel medio eran en su mayoría maestras y maestros normales que no habían podido realizar estudios superiores. A la vez, esta situación se vio favorecida por la existencia de un sistema de acceso a los cargos mediante una “cuña” o favor político, que posibilitó designaciones de docentes que no estaban capacitados para el dictado de las materias a su cargo.

Frente a tal situación, a partir de la incorporación de escuelas del nivel primario y medio a su ámbito, la UNCuyo en 1940 dictó dos importantes normativas con la finalidad de regular diversos aspectos referidos a su vida académica. En 1940, se dictó la Ordenanza Rectoral Nº 24, de fecha 7 de febrero de 1940, que estableció criterios y procedimientos para la cobertura de cargos docentes, mediante concursos y/o contrataciones. En el Considerando de la misma se hacía referencia al Decreto PEN Nº 35.012 y al Art. Nº 53 del Estatuto Universitario, con el fin de dar fundamento a la ordenanza. En primer lugar, el Decreto, en consideración de disposiciones previas, había dispuesto la incorporación a la UNCuyo de la Escuela de Comercio “Martín Zapata” (Mendoza), Escuela de Minas e Industrial (San Juan) y la ENJPP (San Luis) y “declaró en comisión al personal ‘con el propósito de permitir a las autoridades de la Universidad Nacional de Cuyo, que efectúen las designaciones de todo su personal de acuerdo a sus reales necesidades”.

En acuerdo con el decreto nacional antes mencionado, el Art. 1º de la resolución estableció el llamado a concurso de “todas las cátedras” en los establecimientos incorporados a la UNCuyo, “con excepción de los cargos de maestros de grado de la Escuela Normal ‘Juan Pascual Pringles’ de San Luis y de Artes y Oficios anexa a la de Minas e Industrial de San Juan” (Decreto PEN Nº 35.012, 1940: 2). En su Art. 3º se establecieron las titulaciones con un orden de jerarquía que, debían poseer los docentes que aspirasen a un cargo, para cada materia. Al respecto, en primer lugar, serían considerados los “egresados de los institutos nacionales del profesorado secundario en la especialidad” y, en segundo lugar, quienes contasen con títulos universitarios con grado de doctor de carreras específicas o afines a las asignaturas en cuestión. Por otra parte, en el Art. 4º se detallaron los criterios a seguir en los casos de quienes no contasen con los títulos establecidos en el artículo anterior; en primer

orden, serían considerados los docentes que “hayan acreditado competencia especial en la docencia con buen concepto profesional y moral”; en segundo lugar, quienes hayan sido habilitados por decretos especiales del PEN, “en razón de sus conocimientos de especialización en la materia” y, por último, quienes sin poseer títulos hayan dado muestras de “competencia especial y notable” en las materias a su cargo; aclarando que, en estos casos, el jurado deberá “someter a los concursantes a pruebas públicas” (Decreto PEN N° 35.012, 1940: 11-12).

Sin extendernos más en la ordenanza citada, nos interesa destacar que, tras el interés y preocupación por formar un claustro respetable y con plena dedicación a la enseñanza, el haber declarado “en comisión” el personal docente del nivel medio de las escuelas incorporadas, generó en San Luis una situación de gran angustia, debido a que la mayor parte de los profesores de la ENJPP no contaban con los títulos requeridos. Esta angustia encontraba explicación en la situación de precariedad económica de las familias que, en muchos casos, dependían del salario ganado por estos docentes.

Meses después se dictó la Resolución Rectoral N° 286, de fecha 30 de mayo de 1940, mediante la cual se creó “la Inspección General de Enseñanza secundaria, especial y primaria” para los establecimientos educativos de la universidad (Art. 1°). Lo establecido en los siguientes artículos nos permite advertir que la IGE fue pensada como una organización jerárquica, con una conducción centralizada en un Inspector General, quien debía elaborar un plan para la organización y funcionamiento de la misma. A la vez, debía proponer el cuerpo de inspectores que, bajo su dependencia, colaborarían con sus conocimientos especializados, evaluando y asesorando a los docentes en lo referido a sus prácticas de enseñanza, los programas de las materias a su cargo y en la toma de exámenes, produciendo informes sobre lo observado en cada oportunidad. Por último, cabe destacar que la Ordenanza Rectoral N° 69, de fecha 7 de abril de 1942, mediante la cual fue creado el IP, confirió al mismo importantes funciones con la finalidad de brindar formación a maestros y directivos de las escuelas de San Luis.

### **Concepciones filosófico-pedagógicas en los orígenes de la universidad en San Luis**

El gobernador Toribio Mendoza, haciéndose eco de las necesidades y demandas de la sociedad sanluiseña, mediante carta al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Jorge E. Coll, de fecha 24 de agosto de 1939, dio a conocer las principales carencias educativas de la provincia. El gobernador destacaba que, aún en condiciones poco propicias, San Luis era reconocida por ser formadora de maestros, poniendo de relieve también las expresiones de cultura locales a través de sus instituciones. Reclamaba un instituto del profesorado para atender al perfeccionamiento “de los mejores entre los cientos de maestros que anualmente egresan de sus escuelas normales” y, también, la creación de escuelas de agricultura y ganadería, teniendo en cuenta las particularidades de la región, una escuela de minería y escuelas industriales, con el fin de propiciar el desarrollo de las economías del interior (Klappenbach, 1995: 112-113).

La Universidad Nacional de Cuyo fue creada en 1939, recibiendo una fuerte impronta de la tradición científicista y humanista de la UNLP. Las diversas gestiones realizadas desde la década del '20 posibilitaron la inauguración de una sede universitaria en San Luis en 1940, que dio continuidad a la tradición normalista local. Cabe señalar que a esta ciudad sólo le correspondió un instituto de profesorado orientado a la enseñanza de las “ciencias físico-químico-matemáticas”, dependiente de la Facultad de Ciencias con sede en Mendoza.

Como señala Hugo Klappenbach, de las decisiones que fueron tomadas durante la organización de la UNCuyo, San Luis, lejos de salir favorecida, sufrió “una disminución y relegamiento de sus posibilidades académicas más elevadas” (Klappenbach, 1995: 76)

como un centro de educación superior en humanidades<sup>2</sup>, tal como se había planteado en proyectos anteriores. Entendemos que este autor pone de relieve que, con la creación de cuatro estructuras académicas<sup>3</sup> en la ciudad de Mendoza, logró una concentración de poder en detrimento de la generación de posibilidades formativas para nuestra provincia, que podrían haber colaborado con un desarrollo más amplio.

A partir de la creación del INP (1940), se iniciaron las tareas de extensión cultural y pedagógica; en 1941, este instituto se transformó en el Instituto Pedagógico (IP) y, desde fines de 1946 y hasta 1958, en Facultad de Ciencias de la Educación (FCE). El relevamiento y análisis de información realizado en notas periodísticas y documentos de los archivos en que hemos trabajado, nos han permitido, como dijimos antes, reconocer unas primeras actividades destinadas a un público amplio de la comunidad, con una oferta de conferencias y actividades culturales, fundamentalmente conciertos y recitales de música clásica.

Si bien las nuevas políticas académicas de la UNCuyo pusieron énfasis en la profundización de los conocimientos necesarios para brindar una buena formación a los maestros, el discurso del primer rector, Dr. Edmundo Correas, hacía referencia al maestro como “apóstol laico de la civilización”. De este modo destacaba la tarea redentora del maestro puntano que como, “misionero laico” combatía la ignorancia en las más diversas zonas del país, tarea “redentora” que, el maestro cumplía exiliado dentro de su propia patria. Correas señala que en contraste con una humanidad bajo la influencia de las utilidades materiales, el maestro de San Luis era ejemplo del hombre que trabajaba “para salvar la cultura y el idealismo amenazados”. Quienes conducían la humanidad debían darse cuenta de que, a causa del pragmatismo, se estaba destruyendo la civilización y expresaba “Las consecuencias del positivismo convertido en doctrina y acción de la vida, se han desencadenado sobre sociedades bien provistas de técnicas y de intereses engendrados por economías imperiosas más fuertes que sus frenos morales” (Universidad Nacional de Cuyo, 1940: 323-324).

Desde una perspectiva filosófico-pedagógica espiritualista, Correas rechazaba el pragmatismo y el positivismo, recuperando la definición del magisterio en términos de apostolado, el sacrificio, la abnegación y desinterés, como virtudes distintivas del maestro. La vocación que valoraba significativamente, según Andrea Alliaud estuvo ligada ante todo a la premisa “maestro se nace”, en tanto el proceso de institucionalización de la profesión de magisterio dio lugar a la de “maestro se hace”, sin que la primera perdiese vigencia. (Alliaud, 2007: 131-132)

Con referencia a la importancia de la vocación para el desempeño de la tarea docente, el discurso del primer rector afirmaba que la falta de una auténtica vocación era un factor que contribuiría en la desmoralización de las profesiones y de la sociedad. “Maestros sin devoción, enrolados en el magisterio sin otro objeto que un sueldo, son los que modelan espíritus y caracteres desarticulados, vacilantes, sin ciencia ni fe” (UNCuyo, 1940: 326). Advertimos en lo expresado por este discurso una continuidad con la tradición decimonónica que otorgó a la labor del maestro un carácter misional lo que, siguiendo a Alliaud, permite comprender la importancia que se asignó a la vocación. Esta autora en coincidencia con Emilio Tenti Fanfani (1988) entiende que, de este modo, el magisterio entra en contradicción con aquellas posiciones de cientificidad del oficio docente, que lo alejan de una tarea innata para convertirla en un oficio aprendido.

En base a lo señalado y los análisis que nos proponemos compartir, consideramos que las políticas para la formación permanente del magisterio de la UNCuyo articularon y pusieron en tensión dos tradiciones formativas; siguiendo a Maria C. Davini (1997) una tradición normalizadora-disciplinadora configurada hacia fines del siglo XIX, con énfasis en el carácter

---

<sup>2</sup> En diciembre de 1939, la primera acción de la UNCuyo fue incorporar al ámbito de la Facultad de Ciencias a la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”.

<sup>3</sup> En el Decreto de creación de la UNCuyo se estableció que, en Mendoza, funcionarían dos Facultades, la de Ciencias y la Filosofía y Letras, la Academia de Bellas Artes y el Conservatorio de Música y Arte Escénico.

misional de la profesión docente, con una tradición académica que hizo hincapié en la adquisición de conocimientos sólidos para la enseñanza y consideró a la formación pedagógica como innecesaria y hasta como un obstáculo. Ahora bien, en las instituciones universitarias de la UNCuyo en San Luis, las ofertas para la formación permanente del magisterio incluyeron conocimientos de diversas disciplinas, sin descuidar la formación pedagógica específica para la enseñanza.

### **Políticas de extensión para la formación permanente del magisterio**

Consideramos relevante recuperar algunos antecedentes de la actividad de extensión cultural en las universidades argentinas, para comprender el sentido de la misma en la UNCuyo. Sandra Gezmet (2012) y María L. Herrera Albrieu (2012) reconocen que, desde su fundación en 1905, la UNLP planteó la necesidad de establecer una vinculación entre universidad y sociedad. Quien fuera su fundador, Joaquín V. González, plasmó esta idea en el primer estatuto, expresando: 'la incorporación con carácter legal de la extensión universitaria, esto es, la de una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente...se erigirá resueltamente en una función permanente' (citado por Gezmet, 2012: 2).

Otro acontecimiento de relevancia, señalado por las autoras mencionadas, fue el Congreso Internacional de Estudiantes Latinoamericanos realizado en Montevideo (1908), oportunidad en la que los estudiantes plantearon la importancia de establecer las actividades de extensión universitaria.

La Reforma Universitaria de 1918 inauguró una instancia clave para la conformación de una universidad abierta a la comunidad, comprometida con la sociedad, asumiendo una concepción democrática del conocimiento, en oposición y lucha contra la universidad cerrada y elitista vigente. Buchbinder señala que las actividades de extensión se incorporaron en la mayor parte de los estatutos universitarios reformistas como una tarea fundamental, mediante la cual "se procuraba 'extender' la influencia de las casas de estudio sobre el medio social" (Buchbinder, 2005: 128). En algunas universidades (La Plata, Buenos Aires y Tucumán) tuvo lugar una intensa actividad extensionista que incluyó conferencias públicas y transmisiones radiales y, en algunos casos, fue iniciativa de estudiantes, como por ejemplo, el teatro en La Plata.

Las primeras acciones de extensión universitaria del INP estuvieron destinadas a la comunidad en general. Recién a partir de 1942, con el IP bajo la dirección del Dr. Juan José Arévalo, fueron cobrando mayor espacio ofertas formativas especialmente dirigidas al magisterio sanluiseño. Más tarde, durante el peronismo, estas actividades destinadas al magisterio adquirieron mayor especificidad y se expandieron hacia localidades del interior provincial.

Recordemos que una de las principales demandas del gobernador Mendoza en 1939, fue la formación para los maestros normales, reclamo que fuera asumido por los programas de extensión. Todas estas propuestas estuvieron centradas en un espíritu de formación permanente, perfeccionando los saberes iniciales del maestro para superar la concepción del sentido misional y vocación innata.

Durante el periodo en estudio no podemos dejar de tener en cuenta a la Ley 13031 de Autonomía Universitaria, ya que en su artículo 99 hace referencia explícita a que "Las Facultades organizarán cursos populares de extensión universitaria a cargo de profesores y alumnos"; y la Ley 14297 de 1954, en la cual se introduce el concepto de responsabilidad social con referencia a la función de extensión universitaria. Sobre esta nueva política nos detendremos en los siguientes apartados en que reconocemos dos etapas de la oferta de formación y capacitación.

## **Primera etapa de propuestas de formación y capacitación para el magisterio sanluiseño**

Entre 1940 y 1955 identificamos la organización y dictado de Conferencias, Ciclos de Conferencias Pedagógicas, Cursos de Perfeccionamiento para Maestros, Cursos de la Escuela de Verano, Cursos de la Escuela de Perfeccionamiento del Magisterio y Cursos de Especialización. Esta oferta estuvo vinculada a las políticas educativas nacionales vigentes y a un proceso de creación y consolidación de las estructuras académicas universitarias locales. Éstas fueron adquiriendo mayor complejidad y especificidad, al tomarse en consideración las necesidades y demandas particulares del medio y del magisterio sanluiseño, extendiendo sus beneficios, de modo gradual, progresivo y gratuito, al interior de la provincia.

Es necesario tener en cuenta que la incorporación oficial de la ENJPP al ámbito de la UNCuyo trajo consigo cambios en la formación que esta escuela ofrecía, a partir de un diagnóstico inicial. Por una parte se inició la elaboración de un nuevo plan de estudios de magisterio; por otra, comenzó la evaluación de programas y exámenes por parte de la Inspección General de Enseñanza de la UNCuyo (IGE); al mismo tiempo, el INP organizó un programa de tareas con el propósito de mejorar la formación de maestros y profesores en ejercicio. Entendemos que estas acciones fueron el comienzo de un proceso que buscó jerarquizar la formación de magisterio, primero en la escuela mencionada y después extensivo al resto de la provincia, tomando en consideración diversos diagnósticos.

El INP organizó el dictado de Ciclos de Conferencias destinadas a maestros y también a un público más amplio, interesado en las temáticas que se abordaban en las mismas. Cabe señalar que esta modalidad de capacitación se extendió a lo largo de todo el periodo en estudio, como parte de las actividades de extensión universitaria, abarcando temáticas de diversas disciplinas, ciencias y problemáticas locales.

Durante el primer peronismo se desarrollaron conferencias enmarcadas en dos líneas formativas, una en los principios de la política educativa nacional y otra que respondía a los lineamientos universitarios locales. En la primera, hubo disertaciones para la difusión de la obra de gobierno, los principios de la reforma educativa y social, el Segundo Plan Quinquenal y las condiciones de desarrollo económico, teniendo en cuenta el rol otorgado a los maestros como difusores de la doctrina peronista. En la segunda línea, registramos temáticas que se inscribieron en el campo del conocimiento pedagógico, filosófico, psicológico, literario, artístico, matemático, de las ciencias naturales y las ciencias sociales, abordadas desde perspectivas amplias, especialmente durante los primeros años. Respecto de aquellas conferencias pedagógicas, identificamos un especial énfasis en aspectos ligados a la filosofía e historia de la educación, la didáctica general y las didácticas específicas.

Desde 1942 el IP comenzó con el dictado de Cursos de Perfeccionamiento para Maestros (CPM), dando inicio al desarrollo de una oferta de formación específica para el magisterio, que incluyó a los alumnos que cursaban el último año en las escuelas normales. Tal como consta en un documento publicado por la IGE- UNCuyo en ese mismo año, estos cursos ya habían sido dictados en la provincia de Mendoza durante 1940 y 1941. En dicho documento se transcribe una resolución que crea la Comisión Honoraria de Maestros y Profesores que, como organismo asesor y subordinado a la IGE, asumió amplias funciones para el perfeccionamiento del magisterio cuyano. Esta Comisión debía “contribuir a la organización de los Cursos de Perfeccionamiento de Pedagogía Superior y de Cultura General para Maestros y Profesores, extendiendo sus beneficios a las Provincias de San Juan y San Luis” y otras ofertas de formación, tales como, cursos para estudiantes de magisterio, cursos de verano para docentes y estudiantes, seminarios para investigar y estudiar temas especiales, como así también la elaboración de estadísticas psicopedagógicas en las instituciones educativas de la región (UNCuyo, IGE: 5-6).

Resulta importante observar que los cursos de perfeccionamiento destinados a brindar formación a los docentes de San Juan y San Luis, fueron inicialmente denominados “Cursos de Perfeccionamiento de Pedagogía Superior y de Cultura General para Maestros y Profesores”. El uso de esta denominación nos permite pensar que, estos cursos fueron dotados de una jerarquía académica y cultural “superior”, puesto que se inscribieron en unos conocimientos, que solo la UNCuyo se reconocía en condiciones de brindar en esta época. Entendemos que, mediante dicha denominación, la alta casa de estudios intentó establecer una distinción con respecto a los conocimientos ofrecidos por otras instituciones educativas y culturales y que, la modalidad enunciativa empleada es parte del proceso de hegemonía que construyó la universidad en estos años, en el campo de las ciencias y las humanidades.

A partir del análisis de los CPM dictados, hemos advertido que el conjunto de temáticas abordadas en cada uno de ellos, no presentaba una articulación ni secuencia que diera cuenta de una organización mayor. Reconocemos que los temas tratados no se encontraban estructurados en torno a una problemática que los organizara, les diera cohesión y continuidad. Al respecto, consideramos que es posible pensar en unos primeros esfuerzos por parte del IP para ofrecer perfeccionamiento a los maestros sanluiseños, con la participación de reconocidos intelectuales, procedentes de otras universidades nacionales. Progresivamente, observamos en los documentos analizados un paulatino y sostenido empeño por generar programas de formación, con una menor presencia de docentes de otras universidades y la creación de nuevas estructuras académicas, que se gestaron a partir de las preocupaciones e intereses de los docentes universitarios.

Hemos registrado la realización de los tres primeros cursos entre 1942 y 1944, en los cuales se dictaron contenidos referidos a pedagogía, filosofía e historia de la educación occidental, la psicología general, del niño y el adolescente, historia y geografía local y problemáticas específicas de la enseñanza en general y las didácticas especiales. Cabe señalar que el tercero de estos cursos presentaba una mayor cohesión y articulación entre los temas que se desarrollaron, tal como advertimos en la Resolución IP N° 26/1944.

### **Segunda etapa de propuestas formativas para el magisterio**

Esta segunda etapa la ubicamos a partir de la creación de la FCE y la implementación de nuevas políticas nacionales que dieron auge a la extensión. La creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIP), en el ámbito de la Facultad, trajo consigo cambios significativos que impactarían en las propuestas formativas para los docentes. Este Instituto se fijó como fines:

- a) Realizar los distintos aspectos de la investigación Psicológica y Antropológica, especialmente en el niño y en el adolescente de la región del país;
- b) Crear un gabinete de Psicología;
- c) Estudiar los sistemas educativos para entender a su verificación experimental en el medio cuyano y su posible aplicación práctica general para el progreso de la enseñanza-preescolar, primaria, secundaria, normal y técnica;
- d) Recoger y analizar el material histórico referente al desenvolvimiento de la enseñanza y la legislación escolar en la región cuyana, atendiendo con semejante referencia al desarrollo de aquélla en la República Argentina y en América;
- e) Considerar los problemas de la orientación profesional a través de sus distintos aspectos y de acuerdo a las necesidades del medio cuyano;
- f) Celebrar periódicamente jornadas educacionales que abarquen y contemplen todos los sectores de la enseñanza;
- g) Organizar cursos de perfeccionamiento para maestros y para maestros especiales;
- h) Establecer una permanente vinculación con otras instituciones culturales argentinas y extranjeras (Resolución FCE N° 248, 18 de febrero de 1948).



Entre las primeras acciones del IIP identificamos los Ciclos de Conferencias Pedagógicas (CCP) y, desde 1949, la organización y dictado de Cursos de Especialización para el Magisterio (CEM). También identificamos tres instituciones académicas que quedaron bajo la dependencia del Instituto: la Escuela de Verano para Maestros (EVM), creada a comienzos de 1948 y que funcionó hasta 1955, la Escuela de Perfeccionamiento del Magisterio (EPM) y el Centro de Estudios Sanluisenses (CESL). Estas nuevas propuestas y estructuras nos permiten interpretar que hubo un crecimiento constante de la institución universitaria y una preocupación y compromiso creciente de la misma, por la formación de maestros y profesores, encontrando en la extensión la posibilidad de plasmar uno de sus propósitos institucionales.

A través de publicaciones del Diario La Opinión, reconocemos que en 1948 y 1950 el IIP organizó y desarrolló conferencias destinadas a maestros en cuatro localidades del interior de la Provincia. De la lectura detenida de los artículos periodísticos, observamos que se utiliza de manera imprecisa la denominación de estos ciclos (cursos, clases, disertaciones, conferencias y ciclo de conferencias), no obstante ello, resultan valiosos por cuanto ofrecen información específica sobre temas, docentes responsables del dictado y los lugares en que se desarrollaron. El Instituto asigna tareas de “difusión cultural” a profesores de la FCE y recientes egresados de la misma, marcando una preocupación por la formación, “extendiendo así la labor de perfeccionamiento para el magisterio que viene cumpliendo en nuestra ciudad” (La Opinión, 6 de septiembre de 1948).

Los temas de los programas no se limitaron a problemáticas vinculadas a conocimientos científicos generales o áreas disciplinares, sino que se situaron en temáticas del campo de las Ciencias de la Educación, lo cual tiene sentido teniendo en consideración los destinatarios de estos ciclos.

La segunda propuesta identificada son los CEM que se iniciaron en 1949 con el dictado de un curso para maestros de grado pre-escolar, seguido en 1950 por otro destinado a maestros de “niños deficientes mentales y sensoriales” y dos que fueron dictados en 1953, uno sobre “pedagogía vocal infantil” y otro para maestros pre-escolares, desarrollándose este último en la ciudad de Villa Mercedes.

Consideramos que estas propuestas fueron de especial relevancia dado que San Luis, como la mayor parte de las provincias del interior, no poseía instituciones formadoras de docentes para la educación de la primera infancia y tampoco para la educación de niños con discapacidad, razón por la cual, quienes ejercían la docencia eran maestras normales, que no contaban con las herramientas necesarias. Lo anterior requiere ser comprendido en un proceso de expansión educativa que buscó incluir a una mayor cantidad de individuos en el sistema educativo y que trajo aparejado mayores demandas formativas.

En la Resolución Rectoral N° 93, de fecha 24 de enero de 1949, se reconoce “la valiosa trascendencia cultural” de la creación del primer curso destinado a maestros “pre-escolares”, en el ámbito de la FCE y se resuelve su incorporación a la Escuela de Verano para Maestros. Respecto al programa se incluyeron contenidos de ciencias y disciplinas, referidos al desarrollo psicológico, la educación y cuidado de la salud de la primera infancia, como así también, sobre la historia y organización de los jardines de infantes, entre otros. Resulta interesante destacar que, además de la asistencia a las clases teóricas de profesores de la FCE, se establecía una instancia de “prácticas de la enseñanza”, en una escuela de la ciudad (La Opinión, 3 de enero de 1949). Con similares características se dictó en 1953, un curso en la Delegación Universitaria de la ciudad de Villa Mercedes, en cuyo desarrollo se incluyó como asesora técnica del “Curso para Maestras Jardineras”, a una maestra inspectora (Resolución FCE N° 85, 24 de julio de 1953). Consideramos que esta incorporación constituyó un reconocimiento de saberes prácticos sobre un campo que no estaba desarrollado.

El IIP avanzó en el ofrecimiento de propuestas de formación especializadas para el magisterio organizando “un curso de especialización para Maestros de Reeducción,

destinado a preparar docentes para el tratamiento pedagógico de niños deficientes mentales y sensoriales”, según consta en la Resolución FCE N° 112, de fecha 4 de mayo de 1950.

De acuerdo a la información publicada en La Opinión, se trató de un curso “acelerado” organizado en dos partes, una teórica que se dictaría en la ciudad de San Luis y, otra práctica denominada “práctica de la enseñanza”, en Mendoza para lo cual serían becados por el Poder Ejecutivo (PE) de San Luis.<sup>4</sup> El programa incluyó contenidos sobre psicología y neuropsiquiatría infantil, ortofonía, pedagogía terapéutica, psicometría y biotipología (La Opinión, 29 de abril de 1950).

Este curso fue auspiciado por la Dirección de Menores de la Provincia de San Luis y se le otorgó especial importancia puesto que el gobierno estudiaba la posibilidad de fundar una escuela para la educación de niños “deficientes” en 1951. Tal fue el interés del PE en esta capacitación que se decidió que “los que obtengan el título de la especialidad tendrán derecho de prelación al crearse en el futuro la escuela de reeducación, en lo referente a la designación del personal docente” (La Opinión, 10 de mayo de 1950).

Por último hacemos referencia al “Curso teórico-práctico de Pedagogía Vocal Infantil” protocolizado por Resolución FCE N° 203 (4 de diciembre de 1952) como “tarea de extensión universitaria para el verano 1952-1953”, siendo responsable de su organización y desarrollo el profesor Alejandro Canale Canova. Nos importa destacar que en esta normativa se enfatiza el rol de la facultad como formadora del magisterio y el valor del arte en la formación pedagógica para el nivel inicial y primario. En dicha resolución se aprobó el programa de ese curso que incluyó diversos contenidos referidos a la importancia de la enseñanza artística, al canto en el jardín de infantes y la escuela primaria; aspectos fisiológicos y principios didácticos a tener en cuenta en la enseñanza vocal infantil; nociones sobre acústica; conceptos sobre las tareas específicas del maestro enseñante de canto y, con relación a los alumnos, aspectos referidos a la respiración, entonación, registros vocales, entre otros. Si bien, no se explicita que este sea un curso de especialización, por los contenidos desarrollados y su nivel de especificidad y complejidad, interpretamos que ese fue el sentido que tuvo.

Tal como ya lo explicitáramos el IIP creó el CESL<sup>5</sup> que ofreció charlas y conferencias para un público mayor, sin embargo, también se beneficiaron los maestros y profesores. No obstante, como no constituyeron propuestas de formación docente, no fueron tenidas en cuenta en este trabajo.

Como se observa algunas propuestas de formación y capacitación se inscribieron en el marco de la EVM, creada por el peronismo y que anclara en la UNCuyo. La creación de la EVM buscó propiciar que, durante el período de vacaciones, el maestro tuviera oportunidad de adquirir nuevos conocimientos, entendiendo que la universidad “está en el deber de facilitar y estimular toda inquietud tendiente a la adquisición de un mayor grado de cultura” (Resolución Rectoral N° 54, 15 de enero de 1948). En la misma normativa se fundamenta esta creación en la necesidad de contemplar especialmente la realidad de aquellos maestros que, por diversas razones, durante el año escolar no disponían de tiempo para su formación.

---

<sup>4</sup> Las clases de la parte teórica fueron dictadas desde el lunes 15 de mayo y hasta fines de septiembre y, el 10 de octubre, las ocho maestras que habían cursado la primera parte viajaron a Mendoza con el Prof. Horas para que, durante un mes, cumplieran con “su observación y prácticas docentes intensivas que se efectuarán en las escuelas especiales de la provincia hermana de Mendoza, bajo la Dirección del Dr. Amadeo Cichitti, Director de Readaptación del M. de Salud Pública mendocino” (La Opinión, 10 de octubre de 1950).

<sup>5</sup> El Delegado Interventor de la FCE, Dr. Juan Saá, creó por resolución una Comisión de Cultura y Difusión Universitaria, para intervenir en toda la labor de extensión que desarrollaría la Cátedra de Estudios Sanluisenses. Este espacio tomó como objeto de estudio a la realidad local y tuvo como función el desarrollo de conferencias sobre la realidad local y el dictado de “cursos especiales de Seminarios sobre temas puntanos”; los mismos no sólo fueron dictados en la ciudad capital, sino también en localidades del interior provincial. Cabe señalar que la totalidad de los disertantes y formadores a cargo de estas actividades fueron docentes de la FCE, intelectuales del medio y funcionarios del gobierno local.

Dicha institución fue creada inmediatamente después en San Juan y San Luis (Resolución Rectoral N° 78, 23 de enero de 1948).

Interpretamos que esta oferta de formación para el magisterio durante las vacaciones de verano, enunciada en términos de un “deber” institucional, obedeció a lineamientos de la política educativa del peronismo que concibió a la educación como un bien común al que debían tener acceso todos los ciudadanos. Recordemos que la Ley Universitaria N° 13.031 alude de manera explícita a la extensión universitaria y que Perón en un discurso pronunciado el 14 de noviembre de 1947 expresó que “es necesario situar en primer plano de la actuación universitaria la extensión y la investigación científica”, tendiendo a superar lo que él marcaba como una falencia grave de las instituciones universitarias.

Identificamos el inicio de las acciones formativas de EVM en febrero de 1948 a partir de la Resolución FCE N° 243, en la que se expresa: “Créase un curso de extensión cultural para verano bajo la dirección de los señores profesores de Pedagogía y Filosofía Humberto Mario Lucero y Plácido Alberto Horas, debiendo extenderse desde el día 17 de febrero al martes 9 de marzo próximo.”

La nueva oferta de formación era parte de las actividades de extensión cultural de la FCE y su dirección quedó a cargo de dos docentes que contaban con cierta trayectoria en el ámbito universitario puntano y es probable que se tomara en cuenta su formación académica que les proveía conocimientos pertinentes y específicos, para la organización de esta propuesta formativa. En el Art.º 2 se detalla un programa de 7 clases que indica fecha y profesor responsable de cada una de ellas; el martes 17 de febrero, la clase inaugural “Análisis y proyecciones de la nueva Ley Universitaria”, a cargo del Dr. Juan C. Saá; “Aplicación de las tendencias actuales de la pedagogía a la escuela argentina”, Prof. Humberto M. Lucero, viernes 20 de febrero; “El problema de una cultura argentina en el campo de la cultura occidental”, Prof. Plácido Horas, martes 24 de febrero; “Antecedentes para una planificación económica de San Luis”, Ministro de Hacienda de la Provincia, Dr. Marcial Rodríguez (h), viernes 27 de febrero; “El conflicto de disciplina y autoridad en la didáctica contemporánea”, Prof. Horacio Flores, martes 1º de marzo; “Geografía lírica de San Luis”, Prof. Dra. María D. Gatica de Montiveros, viernes 5 de marzo y, por último, “Función de la Universidad”, Dr. Francisco G. Maqueda, Intendente Municipal de San Luis, martes 9 de marzo.

Advertimos que, en este curso, si bien se otorgó prioridad al tratamiento de temáticas educativas, pedagógicas y culturales, también fueron incluidas dos referidas a temas locales. Algunas de estas clases fueron objeto de comentarios y transcripción de fragmentos por parte del Diario La Opinión, lo cual nos ha permitido conocer el contenido de las mismas. Al respecto, nos interesa destacar que, en la primera clase referida a la nueva Ley Universitaria N° 13.031, el Delegado Interventor de la FCE hizo referencia al carácter urgente de la misma como reforma de la Ley Avellaneda. Además destacó que la misma le confiere a la universidad un “contenido, sentido argentino, espíritu de enseñanza e investigación y formación del ciudadano”, según reseña el diario mencionado (La Opinión, 18 de febrero de 1948).

Es preciso señalar que también en 1948 se creó una nueva institución destinada a brindar formación al magisterio sanluiseño, la Escuela de Perfeccionamiento del Magisterio, que reemplazó a los CPM, dictados hasta 1947; un artículo de La Opinión, de fecha 11 de mayo de 1948, expresa que la EPM es “la entidad que prosigue la obra de la Facultad efectuada anteriormente a través de los cursos para maestros”.

De acuerdo al Art. 3º de la Resolución FCE N° 329, en mayo de 1948 el IIP asumió la dirección de la EPM, para lo cual se constituyó un Consejo Directivo integrado por tres profesores titulares, siendo uno de ellos el Prof. Plácido Horas, a la vez Director del mencionado instituto.

En concordancia con los cursos anteriores, los destinatarios de la nueva oferta fueron alumnos del último año de las instituciones normalistas de la ciudad, maestros, profesores y personas interesadas en las temáticas a desarrollarse. Un elemento novedoso fueron las certificaciones a otorgar ya que se entregarían certificados de asistencia a quienes cumplieran con un 75 % de asistencia a clases y un “diploma de capacitación”, a quienes además “aprueben una monografía sobre algún tema del primer ciclo que será examinada por el jurado integrado por los profesores Dra. de Montiveros, Lucero y Horas” (La Opinión, 11 de mayo de 1948). De este modo, la posibilidad de acceso a una certificación de mayor valor académico tuvo como requisito la aprobación de una instancia de evaluación que exigía poner en juego la capacidad de producción de un trabajo escrito, a partir de temáticas estudiadas. Entendemos que esta modalidad de evaluación fue parte de un programa formativo de mayor exigencia y complejidad en la organización de sus contenidos.

Los contenidos fueron organizados en cuatro ciclos, el primero de “Cultura Pedagógica”, el segundo de “Didácticas y Metodologías Especiales”, el tercero de “Cultura Argentina” y, por último, un ciclo dedicado a la realización de jornadas de debate por parte de los docentes asistentes.

Respecto al tercer ciclo nos importa destacar la inclusión de contenidos referidos a historia, literatura e historia de la educación argentina, lo cual se fundamentó en la importancia de “ofrecer al docente un conocimiento más amplio del espíritu, los valores y los rasgos del sentimiento y realidad nacional que tiene que incorporar a los alumnos” (La Opinión, 2 de septiembre de 1948). Expresión que, interpretamos, daba cuenta de una adhesión formal o genuina a la política cultural y educativa peronista, al poner énfasis en la formación de una conciencia y espíritu históricos nacionales.

Por último, consideramos que las jornadas de disputa sobre temas educativos y la propuesta de evaluación mediante la elaboración de una monografía constituyeron estrategias pedagógicas que buscaron desplazar a los docentes de la habitual posición de receptores y consumidores de conocimiento, hacia un papel más activo.

Además, la EPM propuso un programa de formación más extenso, de acuerdo a la reconstrucción que hemos podido realizar a partir de información publicada por La Opinión. Según lo planificado fueron dictadas un total de 44 clases, de las cuales 19 correspondieron al ciclo de Cultura Pedagógica, 12 al de Didácticas y Metodologías Especiales y 13 al de Cultura Argentina. Además, la estructura del plan de estudios nos permite pensar en la puesta en juego de dos lógicas formativas: desde lo general a lo particular y desde la teoría a la práctica.

Como en oportunidades anteriores, por gestiones de las autoridades universitarias se obtuvo el reconocimiento de los diplomas otorgados por la EPM por parte del Consejo Provincial de Educación y, posteriormente, por parte del Consejo Nacional de Educación. En lo dispuesto por resolución, el ente provincial había declarado su adhesión a la nueva oferta formativa, invitaba a los docentes de la ciudad a realizar estos estudios y, además, “[declaraba] que la obtención de diplomas que se otorgan con tal motivo será especialmente tenida en cuenta para la calificación y ascenso del magisterio” (La Opinión, 18 de junio de 1948).

Un aspecto a tener en cuenta es la preocupación del IIP por el crecimiento de las propuestas, tanto en cantidad, como en especificidad y extensión, dado que se buscó beneficiar a un número creciente de docentes de toda la provincia, posibilitando el acceso a la capacitación. Entendemos que de manera conjunta se dio un proceso de consolidación de la institución universitaria en San Luis, permitiendo su complejidad en las estructuras académicas, la diversificación de sus funciones y la apertura de nuevas carreras.

## Algunas consideraciones finales

La creación de la UNCuyo, con la participación activa de académicos egresados de universidades de prestigio como la UBA y la UNLP, permitió que las políticas diseñadas para la sede de San Luis pudieran ser concretadas. Recordemos que uno de los propósitos fue el mejoramiento del magisterio sanluiseño, tarea para la que fueron convocados intelectuales como José Arévalo, Plácido Horas, Manuel Solari, Héctor Catalano, Ricardo Pantano, Humberto Lucero, Delia Gatica de Montiveros, Armando Gatti, Fausto Toranzos, Manuel Balanzat, Rodolfo Kaiser Lenoir, Modesto González, Pascual Colavita, entre otros.

Creada la institución universitaria tuvo un crecimiento sostenido, tanto en estructuras académicas como en propuestas formativas, en cuyo seno reconocemos la relevancia otorgada a las actividades de extensión con el propósito de brindar conocimientos que jerarquizaran la formación docente, incluyendo a maestros, profesores y estudiantes del último año de la carrera de magisterio. Estas acciones se vieron incrementadas por las políticas peronistas, en lo social, cultural y específicamente lo establecido en la nueva ley universitaria. Un ejemplo de esto es la instauración de la Escuela de Verano para Maestros que en el marco de la UNCuyo se crea como “extensión cultural universitaria” y que tiene su propia identidad en el énfasis dado a los conocimientos de las humanidades, como “fundamento de toda sólida y auténtica formación espiritual” (Resolución Rectoral UNCuyo N° 1976/48), más allá de los conocimientos pedagógicos y técnicos.

Entendemos que la universidad constituye un espacio con autoridad científica y académica para definir unos conocimientos considerados valiosos, de los cuales los maestros y profesores en ejercicio debían apropiarse para jerarquizar su labor. Cabe señalar que, para la tarea de organizar los cursos, fueron convocados los directivos de las instituciones normalistas, inspectores, docentes de materias especiales y autoridades educativas de la provincia, como “una autorizada opinión”, con el objeto de definir los temas de los mismos. En caso del Curso para Maestras Jardineras dictado en Villa Mercedes se convoca a una inspectora para ocupar el cargo de Asesora Técnica del mismo. Todo esto nos permite interpretar que en el campo académico de la UNCuyo en San Luis, en materia de extensión, se incorpora a docentes que no eran considerados intelectuales, pero que sin embargo, son reconocidos por sus saberes particulares.

En el proceso de generación de propuestas de la segunda etapa analizada, advertimos que la complejización de los cursos, no sólo estuvo centrada en la organización y secuencia de contenidos y duración de los mismos, sino en las exigencias para su aprobación. Es así que se diferencian partes teóricas y prácticas de enseñanza, trabajos finales con producción monográfica y participación en espacios de debates, lo cual consideramos que implicó un corrimiento en el modo de pensar al docente en formación, situándolo en una posición de mayor protagonismo.

El análisis realizado hasta este momento nos permite reconocer que las propuestas de formación para maestros y profesores, introdujeron un proyecto de formación académica que se conjugó con una tradición normalista de largo arraigo, dando continuidad de este modo a un legado cultural y educativo propio de la provincia. Legado que las instituciones universitarias locales asumieron como compromiso de modo reiterado, en diversos momentos de su desarrollo. Tal es así que, cuando fue creada la FCE, el Dr. Juan Saá expresaba sus votos para “hacer de la Facultad de Ciencias de la Educación la mejor Escuela formativa de maestros y de profesores con que cuente el país” (Heraldo de San Luis, 1° de enero de 1947).

Finalmente, puesto que afortunadamente toda producción de conocimiento es inacabada y perfectible, esta indagación sobre las propuestas de formación para el magisterio sanluiseño, por parte de nuestras instituciones universitarias abre interrogantes sobre su continuidad/discontinuidad a partir del golpe de estado de 1955. Al respecto, nos preguntamos, entre otras cuestiones ¿Qué efectos pudo haber producido este acontecimiento en las políticas de extensión universitaria a nivel nacional? ¿De qué modos

podieron verse afectadas las políticas de extensión de la UNCuyo? ¿Qué nuevos formatos de formación permanente fueron pensados para el magisterio? ¿Cuáles fueron los lineamientos filosófico-pedagógicos que los sustentaron? ¿Qué demandas y necesidades buscaron satisfacer? Interrogantes estos que nos movilizan a continuar pesquizando sobre el tema, con el objeto de continuar construyendo conocimientos sobre la historia social del magisterio, en clave local.

### Referencias bibliográficas

ALLIAUD, Andrea (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires.: Granica.

ARÉVALO, Juan J. (1974). "La aventura puntana", en *La Argentina que yo viví (1927-1944)*, México: Costa- Amic Editores, 439-443.

-----, "Director Técnico de la Escuela Normal", en *La Argentina que yo viví (1927-1944)*, México: Costa- Amic Editores, 444-449.

AUDERUT, Olga C. (2017). "Aspectos de la economía. Condiciones para el desarrollo del magisterio", en Domeniconi, Ana R. y Auderut, Olga (Comps.), *Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930-1955*, San Luis, Universidad Nacional de San Luis: Nueva Editorial Universitaria, 93-133.

BUCHBINDER, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

CUCUZZA, Héctor R. (1996). "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación", en Cucuzza, Héctor R. (Comp.), *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 124-146.

CUCUZZA, Héctor R. y PINEAU, Pablo (2004). "Introducción". En Cucuzza, H. y Pineau, P., *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la Razón de Mi Vida*. Bs. As.: Miño y Dávila editores, 11-32.

DAVINI, María C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As.: Paidós.

DOMENICONI, Ana R. (2015). *"La enseñanza religiosa en la formación de maestros en las Escuelas Normales de la ciudad de San Luis, durante el primer peronismo"*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

GEZMET, Sandra (2012). "Evolución histórica-crítica de la Extensión Universitaria. Proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos". Recuperado de:

<http://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EVOLUCI%C3%93N%20DE%20LA%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA.pdf>

HERRERA ALBRIEU, María L. (2012). "Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina". Recuperado de:

<http://www.bdigital.unal.edu.co/7472/1/marialilianaherreraalbrieu.20121.pdf>.

KLAPPENBACH, Hugo A. (1995) "El Instituto Pedagógico", en Klappenbach, Hugo; Marincevic, Juan; Arias, Germán y Berasaín de Montoya, Otilia, *Crónicas de la vida universitaria en San Luis*. Universidad Nacional de San Luis: Editorial Universitaria San Luis, 82-84.

LÓPEZ, Marcelo L. (2013) "Aproximaciones a la Relación Primer Peronismo-Extensión Universitaria", en *Revista EXT. Difusión y discusión de experiencias y teorías sobre Extensión Universitaria*, Nº 4, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de:

<http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/download/4036/4456>

PUIGGRÓS, Adriana (1992) (Dir.) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Bs. As.: Galerna.

#### Fuentes:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (1940). *CREACIÓN, ORGANIZACIÓN Y PLANES DE ESTUDIO*. Bs. As.: Talleres Gráficos Belmonte.

DIARIO HERALDO DE SAN LUIS, 1° de enero de 1947.

DIARIO LA OPINIÓN, 18 de junio de 1948.

-----, 2 de septiembre de 1948.

-----, 11 de mayo de 1948.

-----, 11 de mayo de 1948.

-----, 10 de mayo de 1950.

-----, 29 de abril de 1950.

-----, 3 de enero de 1949.

-----, 6 de septiembre de 1948.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO, Resolución IP N° 26, 1944.

-----, Resolución Rectoral N° 1976, 1948.

-----, Resolución Rectoral N° 1976, 1948.

-----, Resolución FCE N° 329, mayo de 1948.

-----, Resolución FCE N° 243, febrero de 1948.

-----, Resolución Rectoral N° 78, 23 de enero de 1948.

-----, Resolución FCE N° 203, 4 de diciembre de 1952.

-----, Resolución FCE N° 112, 4 de mayo de 1950.

-----, Resolución FCE N° 85, 24 de julio de 1953.

-----, Resolución Rectoral N° 93, 24 de enero de 1949.

-----, Resolución FCE N° 248, 18 de febrero de 1948.

-----, Ordenanza Rectoral N° 69, 7 de abril de 1942.

-----, Resolución Rectoral N° 286, 30 de mayo de 1940.

-----, Ordenanza Rectoral N° 24, 7 de febrero de 1940.

Cita sugerida: AUDEUT, Olga Cristina; DOMENICONI, Ana Ramona (2020). "Formación permanente para el magisterio de San Luis. Propuestas de capacitación de la UNCuyo (1940-1955)" en *Revista Argonautas*, Vol. 10. N° 14, 6-22.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recepción: 19 de abril 2020

Aceptación: 23 de mayo de 2020

## Respecto de la enseñanza de la psicología: un docente en forma

*About the teaching of psychology: a fit teacher*

**Elba NOEMÍ GOMEZ \***

**Agostina CAGLIERIS CHADA \*\***

### RESUMEN

Este trabajo ha sido realizado en el marco de la Línea 3: "Investigación en Psicología y formación de profesores de psicología", del Proyecto: La investigación en psicología y su incidencia en la formación del psicólogo. PROICO12-0718. Tiene por objeto promover la formación docente, como aspecto fundamental en la enseñanza de la Psicología, teniendo en cuenta las coordenadas de la educación y los actuales sujetos de la educación en el marco de una sociedad cada vez más compleja, desigual y virtual. Desde este lugar, nos resulta pertinente promover la continua problematización de la formación de formadores en las actuales instituciones de nivel medio y superior en contextos de incertidumbre y las nuevas culturas juveniles objeto de enseñanza. En este caso, se ha trabajado a partir de la revisión empírica de la práctica docente, de la formación del profesorado en psicología de la Universidad Nacional de San Luis, durante el trayecto de las prácticas pre-profesionales. En este recorrido los procesos de reflexión constituyen el tiempo/espacio en el cual los estudiantes renuncian a la posición de depositario del pensamiento de otros, para devenir en sujetos de una transformación personal, mediada por la relación con los otros y con el saber culturalmente instituido para apropiarse, como sujeto social, de su propio acto formativo y promoviendo el encuentro colectivo de las diversas experiencias producto del vínculo escuela-sociedad- universidad.

Palabras clave: formación docente; Profesorado en Psicología; enseñanza, reflexión; contextos.

### ABSTRACT

This work has been carried out under the framework of Line 3 "Research on Psychology and Psychology Teacher Training", which is part of the Research Project "Research on Psychology and its Impact on Psychologists' training". PROICO12-0718. The aim of this study is to promote teacher training as an essential aspect of Psychology teaching, taking into account education and today's students in an increasingly complex, unequal and virtual society. From this standpoint, it is pertinent to promote the constant questioning about

---

\* Doctora en Educación, Universidad Nacional de Cuyo; Magister en Didáctica, Universidad de Buenos Aires; Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación y Psicología. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: enoemigomez@gmail.com

\*\* Licenciada y Profesora en Psicología, investigadora y extensionista de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: agostinacaglieris@gmail.com



teacher training in present secondary and higher education institutions in the context of uncertainty and new youth cultures, which are the teaching object. This work is based on an empirical review of the teaching practice in the Teacher Training Program in Psychology at the National University of San Luis, during the course of pre-professional practices. In this journey, the reflection processes are the space-time in which students are no longer the repository of someone else's thoughts, but they become subjects that undergo a personal transformation. This is mediated by the relationship with others and with culturally instituted knowledge in order to be the protagonists, as social subjects, of their own education, and to favour the collective gathering of diverse experiences, which result from the school-society-university link.

Key words: teacher training; Teacher Training Program in Psychology; teaching; reflection; contexts.

## Introducción

El abordaje de la problemática de la formación docente involucra una íntima vinculación con el campo de conocimiento que se enseña, en este caso la Psicología; pero se hace extensivo a otros profesorados. Para ello, se puede tomar una vía rápida, corta y fácil, que implicaría sostener una postura tecnicista, es decir, concebir la educación como la transferencia de saberes de la ciencia psicológica a un determinado grupo de estudiantes, en una institución específica. En este caso, el tema de la formación docente quedaría relegada a un segundo plano, ya que el docente, en su lugar de técnico, es un mero intermediario entre el saber erudito y el contenido a enseñar, pero no experimenta ninguna transformación como sujeto y como docente en dicho proceso, o al menos no tiene interés de advertir tal transformación.

Por el contrario, sostenemos que la formación docente, o un docente en forma, sería una condición imprescindible para la enseñanza de la Psicología. Así, podemos conjeturar que hay una segunda vía, más larga, exigente y compleja que es la vía de la formación docente, a la cual adherimos.

Desde esta mirada, el docente no es un mero intermediario que ejerce su labor desde un lugar ingenuo, sino que se erige como efecto de un proceso interminable, como guía y acompañante e la construcción del proyecto de los practicantes, propicia la identidad docente y produce cambios significativos no sólo en los estudiantes a quien enseña, sino también en sí mismo y en la institución objeto de la práctica.

Por otro lado, referirse a un formador y de un formado profesionalmente en la universidad. Encontramos aquí dos perspectivas, una la del escultor que crea otro a su imagen, lo modela, le da su forma y otra concebir que los estudiantes se forman por sus propios medios, a través de sus propios recursos, con la orientación del formador. Consideramos que es imprescindible repensar y problematizar dichas perspectivas, ya que adherir a una o a la otra sería caer en un reduccionismo de una problemática mucho más compleja que no puede ser abordada sin tener en cuenta el momento socio-histórico que se atraviesa y los sujetos de la enseñanza.

En este contexto, es importante recordar que la formación no se recibe, se construye, ya que no se puede formar al estudiante con la sola decisión del profesor sino con aquello que el estudiante merece y decide recibir sin perder de vista el estado de reflexión constante por parte de ambos. Este proceso permitiría generar un movimiento dialéctico y continuo entre la posición del docente como formador, aquellos elementos que sirven de intermediarios y el estudiante, quien además de ser un sujeto activo a la hora de encontrarse con el nuevo

conocimiento, cuenta también con propios deseos, intereses, saberes previos, expectativas e historia de vida.

La práctica docente como elección y como ámbito laboral, requiere de un amplio conocimiento de los actuales contextos y las nuevas adolescencias y juventudes. Las representaciones sociales en torno al oficio docente se interconjugan con las nuevas culturas juveniles, instituciones educativas en una crisis que trasciende los motivos tradicionales, donde el desafío queda reducido, en primera instancia, a seguir existiendo, reinventarse o desaparecer ante la ambigüedad, la incertidumbre y el avance tecnológico que intenta deglutir las formas tradicionales de enseñar e impone modelos, que dificultan la faz humanística en la construcción de la profesión docente, los vínculos así, como el desarrollo de la reflexión espontánea en el proceso de formación.

### Objetivos

1. Promover la formación docente como aspecto fundamental en la enseñanza de la Psicología.
2. Problematizar la formación de formadores en los actuales contextos.
3. Establecer puntos de encuentro entre la didáctica y la formación docente.
4. Propiciar la autorreflexión del docente y del estudiante como clave en el proceso formativo.

### Formas de formación. Desde una perspectiva de proceso hacia el análisis

La formación involucra un proceso en el que se establece una relación intersubjetiva entre formador y sujeto en formación que posibilita la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza en los actuales contextos y nuevas culturas juveniles objeto del aprendizaje. En ese proceso cobran relevancia la observación, el acompañamiento de las prácticas docentes y el espacio de reflexión donde se realice el análisis, interpretación y reflexión en torno a la enseñanza de la psicología en los contextos educativos, focalizando en la reflexión sobre las propias prácticas docentes a fin de afianzar y revalorizar la elección profesional.

Así, en los trayectos de formación el docente no puede ser reducido en su desempeño como intermediario, ya que es necesario poner en el centro de la práctica la importancia de la creación de un proyecto propio es decir de una identidad singular, la cual produce efectos que exceden al docente, ya que también alcanza a los estudiantes a quien se dirige y a la institución objeto de la práctica.

Para esclarecer esto un poco más, resulta interesante citar a Philippe Meirieu, quien en "Cartas a un joven profesor" dice: "No importa donde enseñéis y cual sea vuestro público, siempre enseñáis *algo a alguien*. No hay ningún profesor que no enseñe a alguien. Todo profesor trabaja con esta difícil asociación entre objetos de saber e individuos que deben asimilarlos. Es por ello que un profesor no es ni un "simple" erudito ni un "simple" psicólogo. Tampoco es una yuxtaposición de uno y otro. Es otra cosa. O mejor dicho, otro. Alguien que tiene un proyecto propio" (Meirieu, 2006: 29)

Para comprender más en profundidad, resulta interesante retomar el concepto de formación del pedagogo francés Gilles Ferry, quien en sus palabras dice: "Entonces ¿qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (...) Formarse es "ponerse en forma", como el deportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. Es decir que la enseñanza y el aprendizaje son parte de la formación, e involucran la enseñanza por parte de los formadores y el aprendizaje de los estudiantes; pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que implica la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo." (Ferry, 1997: 1)

Por lo tanto, se puede decir que, la formación se erige como una dinámica de desarrollo personal que si bien incluyen a la enseñanza y el aprendizaje, es un proceso que trasciende estos procesos porque implica una transformación subjetiva en todos los involucrados en la experiencia formadora, desde un punto de vista conceptual, afectivo y social.

En esta dirección, Ferry (1990) expresa que cuando hablamos de formación se trata de formación profesional es decir de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo que requiere de un sinfín de condiciones: conocimientos disciplinares; visión del mundo; competencias comunicativas, informáticas; cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del oficio docente, capacidad de toma de decisiones inmediatas, la imagen del comportamiento que se espera que uno va a desempeñar, etc. Esta dinámica de formación, de la búsqueda de la mejor forma, es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según las propias intencionalidades y de acuerdo con su posición; cuestión que concebimos indispensable tener en cuenta a la hora del desempeño como enseñante de la Psicología, ya que implica un proceso personal de formación, pero no sin mediaciones que aportan a dicho proceso.

Según Ferry, las mediaciones son variadas ya que los formadores son mediadores humanos, así como también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros y el mundo circundante. Todos estos elementos son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo, y que necesariamente debe darse en un tiempo y espacio por fuera de la práctica profesional. Esto implica un proceso de reflexión sobre lo que se ha hecho para identificar errores, valorar el accionar y buscar otras maneras para hacer, lo que quiere decir que se trata de un trabajo sobre sí mismo. Por lo tanto, reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación. En este proceso de reflexión, el sujeto representa la realidad, elabora imágenes y símbolos, es decir, reconstruye las situaciones acontecidas, por ejemplo, en el espacio áulico. Esta reflexión genera un espacio transicional, en otro tiempo y lugar en el cual uno transfiere y se representa el quehacer docente que luego desempeñará.

Por lo tanto, no se puede afirmar que existe una formación profesional y actuar auténtico sino se asimila mediante la actividad personal y junto a otros, el bagaje cultural transmitido por la sociedad, se lo debate y critica por referencia a normas a las que la sociedad y los sujetos de la educación están universalmente condicionadas, responden a posicionamientos epistemológicos y la adhesión a principios y valores, atravesamiento que impregna la didáctica de nivel superior en la universidad en los procesos de formación docente. En este sentido es importante destacar la centralidad que reviste el ejercicio de crítica y reflexión sobre sí mismo en el proceso de formación docente. Desde esta perspectiva, resulta interesante retomar las ideas de Jean Claude Filloux (1996), filósofo y pedagogo francés quien expresa que no puede haber un sujeto formador sin un trabajo de retorno sobre sí mismo el cual implica revisar los pensamientos, sentimientos, percepciones lo que permitirá que el sujeto, en este caso el docente, vuelva sobre sí mismo realizando un balance reflexivo, pensando en sus acciones, sobre su significación, sobre aciertos y fracasos, deseos, angustias y temores.

Según Filloux (1996), pensar sobre uno mismo nos lleva a crear, a dar vida, a formar, pero también a ejercer violencia y ejercer dominio sobre otros en las facetas del retorno sobre sí en la relación intersubjetiva.

Es decir que, la formación implica un complejo y profundo proceso interno que necesariamente redundara en una transformación subjetiva lo que permitirá ir construyendo una identidad docente lo más acorde con los deseos, valores, intereses y perspectivas del sujeto. Además, resulta interesante remarcar la importancia que la intersubjetividad juega en todo esto ya que la formación se define por el diálogo entre personas que efectúan esta experiencia, es decir de la capacidad de ambos de realizar un retorno sobre sí mismo.

De este modo, es importante resaltar que el formador debe habilitar al otro para realizar un retorno sobre sí mismo, debe reconocerse creciendo psíquicamente mientras hace crecer. Este hecho es significativo y necesario durante el desempeño docente, es decir que si uno considera a la formación como un proceso constante de retorno y reflexión sobre sí mismo, implica también que es imprescindible transmitir esta actitud a los estudiantes. Es decir, proponer que ellos se piensen a sí mismos y a su contexto cultural, con el objetivo de que este proceso de formación también los construya, les brinde identidad para posicionarse como sujetos activos, autónomos, protagonistas de su propia formación; lo que redundará en la configuración de estudiantes críticos con ellos mismos, con los demás y con el escenario social en el que viven y deberá actuar.

En consonancia con esto, el pedagogo brasileño Paulo Freire, en sus “Cartas a quien pretende enseñar” advierte la centralidad de la educación en países donde reina el analfabetismo cuando expresa: “Es preciso no olvidar que hay un movimiento dinámico entre pensamiento, lenguaje y realidad, del cual, si se asume bien, resulta una creciente capacidad creadora, de tal modo que cuanto más integralmente vivimos ese movimiento tanto más nos transformamos en sujetos críticos del proceso de conocer, enseñar, aprender, leer, escribir, estudiar” (Freire, 2006: 6).

A su vez, consideramos que esta propuesta va sumamente en concordancia con la enseñanza de la Psicología, ya que al ser una asignatura que tiene como objeto de estudio al ser humano, es un espacio privilegiado para que los estudiantes de escuelas secundarias o nivel superior emprendan este proceso de retorno sobre sí mismos, avancen en la construcción de su identidad adulta, ya que se pueden abordar temáticas que los interpelan subjetivamente y colaboren en su crecimiento personal, más allá de los contenidos de la asignatura.

Pero es imprescindible no perder de vista la especificidad de la disciplina y las posibilidades que ella brinda, por ejemplo, para tratar con las adolescencias temáticas tan complejas y alarmantes como la violencia a la mujer, el *bullying*, el uso y abuso de sustancias, trastornos alimentarios, el uso de las redes sociales y otras, promoviendo la reflexión de diferentes problemáticas que ellos mismos podrá proponer.

En los estudiantes este ejercicio propiciará que adquieran las formas de arte que resultan esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica (Schön, 1992). El autor considera que es en la práctica y la reflexión sobre la misma que se puede aprender; se aprende haciendo a través de la ejecución de proyectos que simulan y simplifican la práctica, combinando la interacción con los pares y otros estudiantes más avanzados; también colaboran los ayudantes y pasantes que pueden encargarse de guiar, orientar a los estudiantes, sugerirles, plantear problemas y realizar críticas y señalamientos.

Estos entornos deben permitir a los estudiantes, a través de un aprendizaje experiencial, el ejercicio de la reflexión en la acción, de lo cual quizá sean conscientes más tarde, cuando cambien de contexto y sean profesionales.

Siguiendo el decir de Schön (1992) la idea de la práctica reflexiva conduce a una visión de los profesionales como agentes de una conversación reflexiva de la sociedad con su situación, agentes que se dedican a una investigación cooperativa dentro de la estructura de una contienda institucionalizada. De este modo, el autor propone una epistemología de la práctica que se basa en el conocimiento en la acción y la reflexión de la acción planteando el *practicum reflexivo* que combina conceptos con acciones y valores.

### **La enseñanza de la psicología. Desde una didáctica general a una especial**

En el siglo XX la Psicología encontró un anclaje muy positivo en las sociedades democráticas, en las que se promueve la participación ciudadana y la calidad de vida en un contexto definido por la búsqueda del bienestar. A su vez, encontramos el doble propósito de, por un lado, no sucumbir a la tentación de privilegiar enfoques teóricos y por otro,

atender a la perspectiva de quienes interrogan a la didáctica para fundamentar decisiones sobre diferentes aspectos de la enseñanza y la vida universitaria.

La problemática de la enseñanza de la psicología se agudizó como consecuencia del crecimiento acelerado de conocimientos más y más especializados, y de la carente adecuación de los textos curriculares a los actuales sujetos de la educación y los contextos. Parecería como si la Psicología fuera cada vez menos un conjunto en cierta medida disjunto de conocimientos científico-sociales, y más un abanico de ámbitos de estudio con poca o ninguna comunicación entre sí.

Los cambios en los sistemas sociopolíticos y en los modelos de sociedad son también relevantes. En concreto las transformaciones constantes de las normativas educativas y las sucesivas “crisis” de las instituciones en nuestra sociedad, plantean nuevos interrogantes sobre el futuro de la enseñanza de la psicología tanto en grupos sociales en estado de vulnerabilidad, marginados, en riesgo; como en sociedades avanzadas, con otras complejidades no resueltas.

Es observable que actualmente la transición hacia otros contextos nos envuelve y se están produciendo, en muchos casos de modo abrupto, fuertes transformaciones en la sociedad que inciden en la construcción de la identidad de los sujetos. Ello desencadena cruciales consecuencias sobre la estructura y funciones de las ocupaciones y sobre las demandas de la formación para el ejercicio docente de la psicología.

Todos los cambios emergentes tienen repercusiones significativas sobre el cometido que puede desempeñar la Psicología como ciencia, disciplina académica y su enseñanza en un futuro próximo. Para enseñar psicología como una ciencia social en la escuela secundaria, así como en nivel superior y en la universidad se requiere, como ya se mencionó, no solo poseer los conocimientos disciplinares clásicos y actuales sino contar con conocimientos teórico-prácticos del campo pedagógico-didáctico, político-histórico y sociocultural. En esta situación cobran relevancia las intencionalidades educativas y su concordancia con los contenidos, la construcción metodológica y la evaluación de los aprendizajes fundamentados en unas referencias bibliográficas y no otras.

En estrecha relación con lo destacado anteriormente y sosteniendo como eje central la formación docente, es importante retomar el concepto de didáctica erudita (Camilloni, 2008), entendida como la relación que entablan los profesores con el saber didáctico la cual no es cuestión de transmitirles el saber didáctico disciplinario a los alumnos, sino que también debe producir en ellos cambios conceptuales para que ellos mismos puedan transformar el discurso didáctico en un proyecto y en una práctica pedagógica; el aprendizaje significativo de este saber es fundamental para la práctica docente, ya que la didáctica posee como objeto de estudio la enseñanza.

Las reflexiones que se suscitan a partir de la práctica de la enseñanza de la psicología se centran en el conocimiento psicológico, sus características y como ello incide en la enseñanza, requiriéndose por parte del docente un trabajo de recontextualización del conocimiento a enseñar desde una posición actualizada. Las consideraciones sobre la psicología como saber a enseñar permiten apreciar la integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico y el papel que en este proceso cobran las creencias valorativas de los futuros profesores, en tanto legitiman o excluyen aspectos de la disciplina a ser enseñados y estrategias pedagógicas para hacerlo.

En este punto, entendemos significativo tomar en consideración, desde una representación académica y también del sentido común circulante, de la Psicología como una disciplina que se ocupa de la conducta humana y que estudia la “patología” psíquica, que debiera ser deconstruida y complejizada, hacia un enfoque que contemple la “salud mental” en su generalidad, orientada hacia la prevención.

El abordaje de la formación docente nos remite a una concepción de la Psicología como cuerpo de conocimientos “unificados” y a la noción de “disciplina científica” que incluye

“corrientes diversas” (con “objetos” y “métodos” disímiles), de los cuales debe darse cuenta en la enseñanza; más allá de los posicionamientos personales.

Así, la enseñanza de la psicología ha sido siempre controversial desde el campo disciplinar y pedagógico didáctico y de la relación que supone. Desde el campo de la psicología prevalece la lucha de enfoques, escuelas y núcleos prioritarios a enseñar; desde la didáctica se perfila como una didáctica especial por disciplina a diferencia de una didáctica por nivel que arrojaría luz en las propuestas de enseñanza. Por ello, es una problemática de difícil abordaje y a su vez un desafío trascendental donde no se puede pensar en una única modalidad de implementación.

Por otro lado, el campo de la didáctica y la formación docente valida el trabajo sobre las creencias de los estudiantes y los docentes, ya que estas tienen efectos sobre la enseñanza, por lo que es necesario ocuparse de ellas, porque si no las víctimas terminan siendo los estudiantes al transmitirles ideas erróneas o prácticas inadecuadas. Dichas creencias o teorías personales son indispensables dilucidar ya que son los basamentos teóricos o conceptuales que sustentan las prácticas áulicas y las decisiones en cuanto a las actividades de enseñanza y los materiales elegidos en para impartir sus clases. Esas creencias no siempre son conscientes, ya que por lo general se mantienen implícitas, pero son muy importantes ya que ellas son las ideas que los docentes tienen acerca de su trabajo. Es decir, que en esta autora nuevamente nos encontramos con la necesidad de un retorno sobre sí mismo, lo que permitirá advertir de todas estas ideas y creencias que sin saberlo guían nuestra práctica. Normalmente estas creencias tienden a ser conservadoras e inmóviles, por lo que es importante hacerlas conscientes para su reconocimiento y posible cambio: ideas centrales como qué es enseñar, que es lo bueno y lo negativo en una clase las cuales son producidas en el sujeto desde la infancia, en su escuela, en su familia, en su vida cotidiana, las cuales se mantienen latentes y reaparecen cuando el docente debe cumplir su labor en el contexto áulico.

Ante esto, se propone que la revisión y el cambio de creencias deben desarrollarse desde los comienzos de la formación para que tenga resultados positivos, ya que son creencias muy arraigadas porque se forman muy tempranamente en la vida del sujeto. En realidad, Camilloni expresa que más que creencias deberían engendrarse disposiciones en el proceso de formación docente, ya que se trata de acciones que pueden ser observadas y se relacionan con el conocimiento que el docente debe poseer, su capacidad para trabajar con colegas, y su acción a favor de la justicia, honestidad y equidad.

Siguiendo las ideas de Camilloni, este proceso implicaría construir una didáctica que sea consciente de sus atravesamientos y su función social, y de esta manera generar una disciplina comprometida con la sociedad en la que está inserta. De esta manera, se podrá generar conocimiento científico y verificable que tenga una brújula normativa y un proyecto que cumplir. Dicho proyecto de formación estaría relacionado con mejorar cada vez más la acción pedagógica para que esta sea positiva en cuanto a la producción de aprendizaje significativo en los estudiantes.

La acción de aprender no solo se reduce a incorporar los contenidos teóricos de un espacio curricular, si no también producir sujetos críticos, que puedan pensar por sí mismos, y ser conscientes de sus atravesamientos para de esta manera ellos mismos puedan interesarse por el saber y generar nuevos conocimientos, nuevas preguntas, nuevos intereses que hagan a la ciencia una actividad inconclusa y siempre en crecimiento. Además, con esta concepción se procurará que dichos sujetos puedan resolver problemas de la vida cotidiana y que esto les permita alcanzar sus metas personales y profesionales, y para esto es también necesario que, al decir de Camilloni que un profesor aborde de la misma manera, significativa, profunda y auténtica, no solo la enseñanza de su disciplina a sus alumnos, sino también su propio desarrollo profesional. El establecimiento de relaciones entre las intencionalidades educativas, el contenido, las formas de enseñanza y evaluación de los

aprendizajes, debe contemplar las particularidades de la disciplina psicológica y en consecuencia remitirse a las didácticas específicas.

Por otro lado, advertimos que la didáctica del nivel superior se encuentra poco desarrollada y es un área en construcción donde deberíamos rever:

- a) La problemática de su campo respecto de los niveles educativos previos. No descartamos que haya problemas comunes a los diferentes niveles de escolarización, pero parece necesario reconocer también que ellos asumen connotaciones diferentes y exigen para su mejor tratamiento un análisis que atienda a la especificidad y particularidades de la enseñanza universitaria; e este caso, de la formación docente.
- b) En el nivel universitario la clase trasciende el aula por lo que debe ampliarse el campo de estudio a los trabajos de campo, los estudios de campo, las prácticas socio-comunitarias y otras incursiones del hecho pedagógico-didáctico “fuera” de la institución universidad.
- c) También deben considerarse otras modalidades no presenciales que también constituyen situaciones de enseñanza y son objeto de estudio de la didáctica (Souto, 1996: 121).

El conocimiento amplio y diverso de la disciplina a enseñar es un requerimiento sine *qua non supone* dimensiones que influyen en la enseñanza y aprendizaje de los futuros profesores, a saber:

- a) El conocimiento del contenido (información objetiva, organización de principios y conceptos centrales); el conocimiento sustantivo (conocimiento de las estructuras sustantivas, de los paradigmas que guían el foco de indagación en una disciplina). Desde la perspectiva de Edith Litwin (1996) encontramos que toda disciplina posee una estructura sustancial o sustantiva: sistema de ideas o concepciones fundamentales-que suelen ser las constituyentes de currículum- dispuesto a ser enseñando.
- b) El conocimiento sintáctico (conocimiento de las estructuras sintácticas de una disciplina las que suponen instrumentos de indagación, cánones de evidencia y pruebas que admiten el nuevo conocimiento en determinado campo), Litwin (1996) Estructura sintáctica: constituye la expresión de los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la calidad de sus datos. A esta estructura es que debe responder una enseñanza de la psicología para lograr buenas propuestas de enseñanza que generan aprendizajes comprensivos, con el debido reconocimiento del entramado de las consecuencias socio-políticas y morales en el acto de enseñar en pos de la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza.
- c) Las creencias acerca de la materia (Grossman; Wilson y Shulman, 2005). Toda actividad educativa tiene como respaldo una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del docente y que orientan sus ideas sobre el conocimiento, su enseñanza y sobre cómo se construye este o bien cómo se aprende.

Esta problemática implica que, para poder ejercer la docencia, se requiere “la transformación de lo comprendido”, del cuerpo disciplinar y su enseñanza por vías acordes a los fines y las posibilidades del sujeto en formación. De este modo, la capacidad de enseñabilidad de determinado contenido descansa, entre otros, en el conocimiento profundo, flexible y cualificado del contenido disciplinar pero, además, en la capacidad para generar representaciones y reflexiones poderosas sobre ese conocimiento” (Shulman, 1999); la oportunidad de entender cómo los y las docentes llegan a hacer enseñables los contenidos. Esta categoría de conocimiento le permite al docente tener la habilidad de convertir sus comprensiones acerca de un tema, en distintas formas de enseñanza que le faciliten el logro de los aprendizajes en sus estudiantes.

No es esperable una “receta” o “fórmula”, teórica o práctica, que ha de servir de norma o “modelo” para enseñar la psicología en los niveles medios o superiores o formar profesores para esta enseñanza. ¿Es que debe la psicología arrogarse el derecho de organizar la construcción metodológica, la que se declare único juez competente en materia de epistemología, la que, en fin, venciendo prejuicios y tradiciones seculares se instituye en normativa de la pedagogía? ¿Es que la psicología ha de supeditarse a la pedagogía y silenciar sus propios principios, sus formas de trabajo, su lógica? Es complejo abordar la cuestión porque para hacerlo es preciso confesar un estado de cosas que deberían haber sido superadas pero que subsisten impidiendo el avance de las ciencias sociales y humanas, en tanto no se realizan producciones interdisciplinariamente o transdisciplinariamente y se ponen en duda propuestas integracionistas.

Es permitible, principalmente, hipotetizar que existe en psicología un problema docente, por la misma pluralidad de enfoques en el campo de la psicología con sus especulaciones doctrinarias y la acción de sus propias tendencias y de sus propias investigaciones.

Por otro lado, debe advertirse en el mundo mediatizado de hoy, en la sociedad del espectáculo el papel protodisciplinar que juegan en la enseñanza de la psicología toda clase de obras de saber cotidiano y de malas, erróneas, envejecidas y banales transposiciones didácticas de que es objeto el corpus teórico-práctico de la psicología. Por ello es que se debe, a su vez propiciar el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de toda producción psicológica y/o psico-didáctica que se aparte distorsionadamente o banalmente del saber científico.

Respecto del conocimiento, este es susceptible de ser depurado, resignificado, perfeccionado, profundizado, ampliado y por ello se promueve potenciar la actividad grupal, el compañerismo y la cooperación (no la competencia). Esto se inscribe en la perspectiva vigotskiana del desarrollo y el aprendizaje a través de la zona de desarrollo próximo por lo cual aquel estudiante que comprenda menos debería recibir un mayor nivel de ayuda, pero esta ayuda debería ser transitoria (Vigotsky, 2000).

Por lo tanto, consideramos una condición indispensable para la enseñanza de la psicología, la formación docente en este sentido, en asumir un proyecto personal y un desarrollo profesional como la asunción de un compromiso ético-político de revisión, transformación y crecimiento junto con otros, que no pierda de vista procurar que este mismo proceso también ocurra en los estudiantes, o al menos, en crear las condiciones para que asuman procesos reflexivos a partir de los cuales podrán construir su propio proyecto personal y social desde una mirada crítica, siendo el saber un vehículo indispensable para que esto suceda.

Además, consideramos que los reales procesos de transformación en los estudiantes pueden llevarse a cabo si a partir de las temáticas abordadas surge en ellos alguna pregunta que transparente su subjetividad en íntima relación con su actualidad y que vehiculicen este proceso de reflexión interno, la que creemos, debiera ser la función central de la educación.

Ello fortalece la idea de que cada disciplina, en tanto construcción social, tiene una dimensión pedagógica inherente a su propio desarrollo (Francis Salazar, 2005). Al focalizarnos en el desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología es imprescindible indagar respecto a las transformaciones que la enseñanza de la psicología conlleva en el conocimiento profesional de los futuros profesores

### **El desempeño docente. Entre la teoría, lo práctico y personal**

La práctica docente como elección y como ámbito laboral implica construir representaciones sociales en torno al oficio docente a diferencia del caso del psicólogo como profesional de la salud e inserto en diferentes ámbitos laborales fuera del sistema de escolarización oficial. En el proceso de enseñar, aprender y saber enseñar se interconjugan el conocimiento



disciplinar, el arte, la tecnología, la ética y los saberes legales y administrativos involucrados en el desempeño docente. Por ello es que merece un capítulo aparte el pensamiento del profesor donde se involucran tanto la razón como la emoción y la actuación en contexto.

La formación que poseen los profesores se entiende como un proceso a través del cual éstos se apropian de “creencias”, “conocimientos prácticos”, saberes de doxa y teorías científicas, con las cuales construye su saber personal que a su vez socializa permanentemente e intercambia con sus pares. En este proceso pueden distinguirse diferentes dimensiones: la historia de vida escolar, la formación inicial, los procesos de perfeccionamiento y el desarrollo profesional en la práctica.

Desde la perspectiva de Camilloni (2008), las teorías de los docentes han sido estudiadas por diferentes autores para explicar los contenidos y valores de estas, las modalidades de su formación y las posibilidades de su transformación, concepciones acerca de cómo enseña y como aprenden sus alumnos, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de qué objetivos proponerse, que contenidos, las relaciones entre la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes que eligen, las funciones de cómo docentes deben cumplir y las misiones que la escuela tiene como resultados de su compromiso con la sociedad y con cada sujeto.

Estos aspectos constituyen un trabajo valioso sobre el pensamiento del profesor. En ellos encontramos una coincidencia en cuanto a que las creencias de los docentes tienen efectos sobre la enseñanza y los ejemplos que usan para mediatizar conocimientos. En muchas ocasiones los estudiantes pueden ser víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas durante la formación en una determinada carrera de grado.

Los conceptos erróneos, distorsionados o incoherentes con la disciplina a enseñar, no siempre son conscientes para quienes las sustentan y se entremezclan con los supuestos que guían su acción. En general, los supuestos, se refieren a las ideas que los docentes tienen acerca de su labor: por qué y para qué enseñar, qué es enseñar, cómo se explican las diferencias y desigualdades que existen e los grupos de clase alumnos, qué es lo “bueno” y que es lo “negativo” en una clase, que es ser un buen docente, como relacionarse con los estudiantes y otras cuestiones relativas al desempeño docente.

Otras posturas sobre este tema sostienen que las creencias se han configurado en las cuantiosas horas que los docentes han pasado como alumnos en el sistema escolar, durante la crianza, experiencias fuera de la escuela. También se asocian con la identidad profesional y con la forma de establecimiento de las relaciones con los alumnos.

En esta dirección, es que pueden encontrarse tendencias marcadamente conservadoras; permanecen latentes durante el periodo de formación universitaria y reaparecen con gran fortaleza cuando se encuentran ante su propia clase y deben realizar su práctica (Camilloni, 2008).

Según Barboza Abdalla (2004) el conocimiento profesional en tanto conocimiento práctico estructura el proceso de profesionalización del docente e involucra tres aspectos: 1) el conocimiento sobre y para la enseñanza; 2) la articulación interactiva con la escuela como contexto de trabajo y producción docente y 3) las maneras de ser y estar en la profesión que convierten al docente en un profesional competente o no.

Siguiendo a Angulo Rasco (1999) el “conocimiento práctico” sería fruto de la relación entre la formación teórica del docente y su interacción con el contexto escolar. No se trata de un conocimiento diferente al teórico sino de un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, de su experiencia. Los contextos de formación deberían entonces, desarrollar, propiciar, generar tanto los fundamentos como el contenido inicial de este conocimiento práctico o “conocimiento de oficio” en los futuros profesores.

Por ejemplo, Litwin (2008) sostenía que llegar a saber y saber hacer algo implicaba una acción situada y distribuida, esto sería así por la estructura del conocimiento y su adquisición. El conocimiento no se encuentra en la información que almacena o en las

habilidades y actuaciones concretas sino también en los en los apuntes que se toman y los textos de lectura que se eligen. Por otra parte, resolver el problema de la enseñanza implica pensar en sus consecuencias, buscar problemas similares o resoluciones, elaborar hipótesis. La actividad cognitiva, esto es el pensar, también implica un conjunto de representaciones o conocimientos, afectos, emociones, valores, acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo.

Encontramos aquí una doble vertiente, ya que uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación, con la guía y orientación del docente o los pares; aunque el estudiante es artífice de su propio aprendizaje, el logro comúnmente ocurre con la intervención del docente que orienta y coloca andamios (*scaffolding*). El concepto de andamiaje hace referencia a una forma de descubrimiento guiado a través del cual el docente va llevando de modo espontáneo y natural el proceso de construcción del conocimiento prestándole apoyo hasta que se haga evidente que el estudiante ha alcanzado la independencia en las tareas y puede autorregularse (Bruner, 1991).

Un docente que piensa reflexivamente a partir de sus propios trayectos de vida educativa y social involucra emociones y valores para generar sus propias comprensiones y sus modos de pensar y realizar sus prácticas. Tiene que ver con sus propias elecciones, criterios, búsquedas y encuentros, las relaciones con sus alumnos y la acción conjunta con ellos que le permita descubrir la mejor alternativa de enseñanza.

El conocimiento profesional del profesor es una categoría que remite al saber, tanto teórico como práctico y experiencial del docente. Al enseñar, el docente pone en juego una epistemología subyacente en el campo de la psicología que se hace evidente en la valoración de los conocimientos, en la selección de contenidos y en el diseño, formulación y evaluación de una propuesta educativa; el programa anual de la asignatura o cuatrimestral, el plan de clase, proyectos de aula, etc.

El conocimiento profesional de los profesores responde a la necesidad de comprender y mejorar los procesos de formación docente (Zamudio, 2003) y los dispositivos de formación y enseñanza han de ser la resultante de un proceso de construcción y reconstrucción de significados en relación a los saberes, la intersubjetividad y los contextos.

Ambiciosamente, en el presente trabajo y en nuestra práctica como formadores, nos proponemos “desarrollar un pensamiento crítico”; “conformar un profesor autónomo, ético y responsable”; y por último “abordar la enseñanza (de la psicología) desde una postura crítica y creativa”.

Los conceptos aquí involucrados de “pensamiento crítico”; autonomía”; “postura crítica y creativa” han sido distorsionados por las tendencias de la posmodernidad y puestas al servicio de lo que Robert Castel (1995) denomina “individualismo negativo”, operando frecuentemente como justificación a un repliegue del yo y a la falta de reconocimiento del otro que trae como efecto la invalidación social, la desafiliación; cuando nos pronunciamos por el contrario.

El sujeto autónomo, crítico, creativo que nuestra escuela pretende formar desde edades tempranas está lejos de la conformación de estructuras subjetivas que crea el capitalismo: por un lado, un sujeto altamente competitivo, que conforma el grupo de “los exitosos”, los que logrando anestesiar su conciencia moral, conforman el grupo de “los más aptos”; y por otro, el grupo de los sujetos que permanecen, al decir de Castel, al “borde de la desafiliación”. Unos y otros, por motivos diferentes, se encuentran lejos del proyecto colectivo que pretende el enfoque de formación al que adherimos.

Sin embargo, es posible construir otra subjetividad, en donde los conceptos anteriormente citados tengan cabida: la del sujeto que, sabiéndose parte integrante de una cierta sociedad y comprendiendo el sentido de la responsabilidad dentro de ella, se atreve a poner en discusión las instituciones y las significaciones que lo condicionan a nivel del pensamiento y

la acción. Apostamos, en todo caso por la “utopía” o que nos encuentra abriendo caminos y tejiendo hilos para lograr entramados posibles.

### **La reflexión sobre la práctica y la vuelta sobre sí mismo**

En el oficio de enseñar es necesario crear espacios para la reflexión crítica, el desarrollo de la identidad docente y el análisis contextual-situacional en que se actúa. Reflexionar implica suspender nuestras representaciones mentales acerca de nuestras acciones y hacer una lectura analítica de ellas.

Tomando como punto de partida lo mencionado anteriormente, apuntamos a crear espacios donde prime una exigencia ineludible de revisión y reflexión de todo profesional en ciencias sociales, donde volver sobre sí conduce a figuras identificatorias de la infancia, y a la de los maestros que marcarían luego nuestra visión del mundo, y permiten dar cuenta de las búsquedas y elecciones que definen hoy el lugar desde el que cada sujeto se posiciona.

El relato autobiográfico utilizado como instrumento de formación, tiene la propiedad de establecer vínculos educación-sociedad cuando se instaura como un dispositivo que toma la su propia vida como objeto de conocimiento. Al decir de Aiello, Iriarte y Sassi: “las múltiples vivencias o son inocuas, sino que imprimen huellas sutiles, frecuentemente implícitas, que se manifiestan a modo de ideas, creencias, valoraciones sobre la realidad (social, educativa, entre otras dimensiones) en la que se insertan, condicionando la mirada” Aiello, Iriarte y Sassi (2011: 1). Asimismo, la autobiografía actúa como un espejo o ventana que nos permite conocer, entender la vida de un otro y a través de ella acercarnos a ciertos aspectos de la sociedad, de un grupo social o determinados momentos de la historia. Pensados como ventanas, los relatos nos permiten observar o comprender el mundo y en tanto espejos contribuyen a que sus autores se autointerpreten (Anijovich, 2009).

La vuelta sobre el sí mismo que implica el relato autobiográfico involucra los procesos de metacognición y reflexión. Ello implica la condición de pensar, de reflexionar sobre la propia acción en todos sus aspectos, no sólo en los conceptuales sino también en los ideológicos, sociales, psicológicos, todo lo que está en juego en la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El practicum reflexivo es una situación pensada y dispuesta para el hecho de aprender en la práctica. Es el puente entre la universidad y la sociedad, es el puente entre la ciencia aplicada la reflexión en la acción; su función explícita es proporcionar una oportunidad para poner practica la aplicación de teorías, tecnología y valores.

La reflexión para la acción, en la acción y sobre la acción (Schön, 1992) implica un ejercicio por el cual retomando el pensamiento sobre lo que hemos hecho se puede descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado, a pensar en otras alternativas para resolver una situación de enseñanza. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido o podemos realizar una pausa en medio de la acción (detenerse a pensar), suspender nuestras representaciones mentales acerca de nuestras acciones y hacer una lectura de ellas para modificarlas, excluirlas o agregar otras diferentes.

La reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Al pensar de modo crítico sobre el pensamiento involucrado en una acción realizada, podemos durante el mismo proceso reestructurar estrategias de acción, comprender los hechos o formular problemas y nuevas acciones.

La reflexión se relaciona con la experiencia *in situ*, podemos idear y probar nuevas acciones en las situaciones educativas que se presentan, verificar nuestra concepción provisional de los mismos y cambiar o afirmar las bases que hemos seguido hacia acciones más ricas y totalizadoras.

Entendemos que nuestro perfil docente se inicia en nuestras propias experiencias escolares, mucho antes del ingreso a la carrera de pertenencia, luego interviene la formación de grado

y toda aquella formación inicial que hace referencia a la que se recibe en forma intencional y sistemática para ejercer el trabajo docente.

En estos trayectos ser un docente reflexivo supone autoconocimiento, auto regulación, un posicionamiento ético y el deseo de continuar siempre, construyendo caminos, puentes nuevos y creativos a partir de las relaciones teoría-práctica.

Por ello, es necesario tener una sólida formación en el ejercicio de la reflexión y del análisis de los problemas de la práctica, como así también de una contundente formación teórica y ético-valorativa.

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje de una práctica se podía realizar a través de la imitación de aquellos profesores de formación experimentados en la misma; este enfoque tanto tradicional como tecnocrático con posterioridad ha variado en las últimas cuatro décadas y han surgido nuevas maneras de concebir las prácticas, aunque esta opción continúe siendo posible.

Tanto el enfoque práctico hermenéutico-reflexivo como el crítico y el de la complejidad surgieron en oposición a la perspectiva tradicional, enciclopedista y tecnocrática. El enfoque práctico pone énfasis en la interpretación del significado que adquieren las acciones docentes con los marcos referenciales previos. Los aportes de Schön (1992) han constituido un hito muy importante para el avance de las investigaciones desde este enfoque. Sintetizando se puede decir que para el autor:

- La práctica es producto de la articulación de un tramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juegan un papel importante.
- Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías empíricas y científicas.
- La actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez, las acciones modifican su conocimiento es decir que detrás de toda práctica es posible conocer la lógica aplicada para ella.
- Los profesores son profesionales racionales y prácticos, sus actuaciones están limitadas por su propia formación, pero siempre hay posibilidad de revisarlas, es decir construir sus acciones a través de la reflexión de las mismas y a partir de esto modificarlas.

La práctica docente es dinámica y compleja por lo tanto requiere de acciones deliberadas y es deseable y posible conocer más acerca de esos procesos de reflexividad que se dan: en acción y sobre la acción de enseñar; una en el momento mismo de realizar la práctica y otra después de la práctica.

Siguiendo este enfoque dice Pérez Gómez: “El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico...” (Pérez Gómez, 1995: 419).

Este posicionamiento es enriquecido a través de la teoría crítica, en tanto que apunta a develar aquello que subyace en el currículum y la enseñanza. Citando a un pedagogo crítico latinoamericano, Freire (2009) consideraba que existía una articulación indicotomizable entre teoría y práctica, entre reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, es decir que el proceso reflexivo debe necesariamente tener en cuenta los contextos, los espacios históricos y los intereses específicos.

La tarea del formador constituye un desafío en tanto apuntamos a generar una búsqueda intencional y reflexionada de la transformación intelectual de las/os estudiantes en su configuración de la conciencia de enseñar, la forma en que los significados mediatizados son interiorizados, reconocidos, comprendidos, aceptados, confirmados y conectados, así como también desafiados distorsionados, superados o falseados.

En este proceso el desarrollo de la capacidad de autorreflexión es la clave del trayecto formativo en el que el estudiante renuncia a la posición de depositario del pensamiento de otros, para devenir sujeto de una transformación personal mediada por la relación con los otros y con el saber culturalmente instituido para apropiarse, como sujeto social, de su propio acto formativo en ese ámbito social que es la universidad como sujeto aprendiente u otras instituciones educativas como sujeto enseñante.

## Conclusiones

Para concluir, nos resulta interesante destacar que, a lo largo del presente artículo, se intentó dar cuenta de la importancia de la formación como un trayecto de desarrollo personal del docente quien, en este proceso, trabaja también en pos de construir una identidad propia. Esto, claramente trasciende la enseñanza y el aprendizaje, ya que necesariamente redundará en una transformación subjetiva, la cual, a su vez, consideramos que debe producirse también en los sujetos de la educación a quienes la práctica se dirige. Si bien no encontramos sistematizada una didáctica de nivel superior, ni de la psicología y ambas se encuentran en estado de construcción, podemos rescatar componentes que aluden a los trayectos de formación docente y de enseñanza, de carácter significativo.

En este sentido, es importante remarcar la centralidad que reviste la reflexión continua que lleva o debería llevar adelante el docente, ya que en ese proceso se advierten, además del conocimiento del contenido y aspecto sintáctico de la materia, diversas creencias o teorías personales que, a modo de basamentos conceptuales, metodológicos y valorativos, guían las prácticas áulicas y las decisiones en cuanto a la enseñanza tanto en sus aspectos teóricos como en los prácticos. Con esto, es importante remarcar la complejidad que implica el proceso de enseñar, aprender y saber enseñar en el que se ponen en juego elementos como el conocimiento disciplinar, la ética, los saberes legales y administrativos, la situación de las instituciones educativas y el perfil de los sujetos de la educación involucrados en el desempeño docente; entre otros.

En íntima vinculación con lo nombrado anteriormente, consideramos menester pensar la enseñanza de la psicología desde la construcción de una didáctica específica, según la lógica de la disciplina. Ello redundará en el marco del proyecto de la formación docente ya que la misma supone construir un desarrollo profesional sólido en lo conceptual y metodológico, así como la asunción de un compromiso de reflexión crítica y transformación en el docente, quien a su vez debe propiciar dicho proceso en los estudiantes, en incentivarlos a construir su propio proyecto personal y social desde una mirada comprometida y responsable hacia los contextos de desempeño.

Además, durante el desarrollo del trabajo apuntamos a la centralidad que asume una práctica continua reflexiva, y particularmente teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza de la psicología, sus características y como ello incide en la enseñanza, requiriéndose por parte del docente un trabajo de recontextualización del conocimiento a enseñar desde una posición de proceso y análisis.

En esta dirección, damos cuenta de la importancia que reviste la posición mediadora y orientadora del docente para propiciar la integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico, de las instituciones educativas y las culturas juveniles; así como el papel que en este proceso cobran las creencias de los docentes, su conocimiento práctico, en tanto deciden aceptar o excluir enfoques, contenidos de la disciplina a ser enseñados y alternativas pedagógicas de formación, inscribiendo el lugar de la enseñanza y aludiendo a su potencial transformador.

Para finalizar, nos resulta imprescindible enfatizar que la presencia de un otro que sostenga el ámbito simbólico, que conduzca, que guíe en dirección a un encuentro formativo, es el horizonte donde pueden significarse las experiencias del sujeto que aprende y el formador. Las experiencias personales, la reflexión tienen que dejar de ser un proceso privado para

convertirse en un acontecimiento público y compartido, donde los sujetos de la formación no sólo recuperan la palabra de los formadores, de los textos, de sus alumnos y los conocimientos teórico-prácticos; sino que dicen la suya y la confrontan con otras situaciones e interpretaciones, creándose un espacio inagotable de crecimiento y enriquecimiento colectivo.

### Referencias bibliográficas

AIELLO, Berta; IRIARTE, Laura; SASSI, Viviana (2011) La narración de la biografía escolar como recurso formativo [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.938/ev.938.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.938/ev.938.pdf)

ALLIAUD, Andrea; FEENEY, Silvina (2014): "La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un Sistema Integrado" en *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 1, N°1; pp. 125- 34.

ANGULO RASCO, José Félix (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente" en Angulo Rasco, José F.; Barquín Ruiz, Javier y Pérez Gómez, Ángel *Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica*. Madrid: Akal.

ANIJOVICH, Rebeca (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.  
Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

BARBOZA ABDALLA, María. (2004). "En las redes de la profesión, resignificando el trabajo docente" en *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, (20), 159-181.

BRUNER, Jerome (1991). *Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Alianza.

CAMILLONI, Alicia (2008). "Los profesores y el saber didáctico" en Alicia Camilloni (Ed.), *El saber didáctico*, 41-60, Buenos Aires: Paidós

CASTEL, Robert (1995). "El advenimiento de un individualismo negativo" en *Revista Debats*, N° 54; Valencia. España.

COMPAGNUCCI, Elsa; CARDÓS, Paula (2008). Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología. *Actas del III Encuentro Nacional: La Universidad como objeto de estudio*, La Plata. FAHCE. UNLP.

DOMINICÉ, Pierre (2002). *La historia de vida como un proceso de formación*. París: L' Harmattan

FERRY, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós

FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Novedades Educativas

FILLOUX, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FRANCIS SALAZAR, Susan (2005). "El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente", en *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 5, (2), 1-18, Universidad de Costa Rica.

FREIRE, Paulo (2009). *Pedagogía del compromiso. América Latina y Educación Popular*. Barcelona: Hipatia

GROSSMAN, Pamela, WILSON, Suzzane y SHULMAN, Lee (2005). "Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza", en *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 9, (2), pp.1-24.

LITWIN, Edith (1996). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en Camilloni, A. y otros (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós

MEIRIEU, Philippe (2006). *Carta a un joven profesor. Porque enseñar hoy*. Barcelona: Graó.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1995). "La escuela, encrucijada de culturas" en *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24

PERRENOUD, Philippe (2010). "La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia", en *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*. Nº 68. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

TERHART, Ewald. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o: que es lo que forma en la formación del profesorado" en *Revista de Educación*, Nº 284, 133-157.

VIGOTSKY, Lev (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ZAMUDIO FRANCO, José (2003). "El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales" en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 87-104.

|  |
|--|
| Cita sugerida: GOMEZ, Elba Noemí y CLAGLIERIS CHADA, Agostina (2020). "Respecto de la enseñanza de la psicología: un docente en forma" en <i>Revista Argonautas</i> , Vol. 10. Nº 14, 23-38. |
|--|

|   |
|---|
| <a href="http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index">http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index</a> |
|---|

|                             |                                |
|-----------------------------|--------------------------------|
| Recepción: 21 de abril 2020 | Aceptación: 15 de mayo de 2020 |
|-----------------------------|--------------------------------|

## Sentidos de estudiantes en torno a la experiencia de realizar el secundario en instituciones de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en San Luis

*Students' perceptions around the experience of completing secondary education in institutions of the Program of Permanent Education for the Young and Adults in San Luis*

María Noelia GÓMEZ \*

### RESUMEN

Este trabajo se desprende de la tesis "*Políticas públicas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os*" (EPJA) nivel secundario en San Luis desde 2006 a la actualidad y los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia", presentada en diciembre de 2019 para acceder al grado de Magíster en Sociedad e Instituciones (FCEJS - UNSL). Aquí se hace foco en el análisis de los sentidos atribuidos por estudiantes a la experiencia de cursar el secundario en la EPJA, organizados en tres grandes categorías: sentidos en torno a los vínculos con las/os otras/os, sentidos atribuidos a la relación con el mundo y sentidos en relación a sí mismas/os (Mélích, 2006). Con los primeros fue posible visualizar el valor que le otorgan a los vínculos cara a cara en la experiencia. Respecto a los segundos, el tránsito por la secundaria les habilitó el acceso a saberes que recuperan como valiosos y que encuentran útiles tanto para sus vidas cotidianas como para pensar nueva y más críticamente el mundo. Además, la experiencia promovió nuevos sentidos en relación a sí mismas/os, ya que tras su paso por el secundario en la modalidad se sienten más capaces y se plantean nuevos proyectos a futuro. Recuperar estas voces permitió acceder al modo subjetivo en que cada quien significa el mundo en el que vive, lo reinterpreta, reelabora e imprime novedad y hacerlas dialogar con los discursos más amplios de las normativas que materializan las políticas públicas para la modalidad.

Palabras clave: sentidos; secundario; experiencia; jóvenes; adultas/os.

### ABSTRACT

This paper, which come from a fieldwork carried out by the research named "*Public policies for the Permanent Education for Youth and Adults (EPJA) secondary level in San Luis from 2006 at the actuality and the students senses about the experience*" presented in december 2019 to access to Master's Degree in Society and Institutions (FCEJS - UNSL). Here we focus on the analysis of the senses attributed by students to the experience of attending secondary school at EPJA, organized in three main categories: senses around the links with others, senses around the links with the world and sense in relation to themselves (Mélích, 2006). With the first one it was possible to visualize the value they give to face to face links in

\* Magíster en Sociedad e Instituciones. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: gomez.noelia9@gmail.com



the experience. About the latter, the transit through the secondary school enabled them to access knowledge that they recover as valuable and that they find useful for their daily lives and for think more critically the world. Furthermore, the experience promoted new senses in relation to themselves because since after passing for the secondary school in EPJA they feel more capable to design new future plans. Recovering this voices allowed access to the subjective way in which each one means the world, reinterprets it, reworks it and prints new senses and put into dialogue with the broader discourses of the public policies for the modality.

Key words: senses; secondary; experience; young; adults.

### **Puntos de partida**

El presente trabajo se desprende de una investigación más amplia denominada "*Políticas públicas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os*" (EPJA) nivel secundario en San Luis desde 2006 a la actualidad y los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia", tesis que fue presentada en diciembre de 2019 a los fines de acceder al grado de Magíster en Sociedad e Instituciones. En esta oportunidad, se presenta el análisis que se desprende del abordaje de uno de sus objetivos específicos: "*Comprender los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia formativa llevada a cabo en las instituciones de la EPJA nivel secundario en San Luis en la actualidad*". Con este artículo se busca compartir algunas reflexiones en torno a la trama educación-sociedad que, en el marco de los acontecimientos actuales y recuperando algunos de los aspectos de la investigación realizada, pueden echar luz a la hora de repensar el sentido de la escuela hoy.

La mencionada tesis tuvo como objetivo general "*Comprender las políticas públicas de la EPJA para la educación secundaria, las instituciones que la conforman y los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia formativa llevada a cabo en San Luis, desde 2006 a la actualidad*". El trabajo de investigación buscó aportar conocimiento al campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (en adelante EPJA), particularmente en lo que respecta al contexto de la provincia de San Luis, y abordó el objeto de estudio en tres dimensiones: por un lado, la de las políticas públicas que se han desarrollado para la modalidad desde la sanción de la actual Ley Nacional de Educación N° 26.206 (en adelante, LEN) del año 2006 hasta la actualidad, pasando por el plano de las políticas materializadas concretamente en instituciones para, finalmente, recuperar la dimensión de los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia de cursar sus estudios secundarios en la modalidad.

En el presente artículo se reconstruyen los aspectos teórico-metodológicos más amplios de la investigación y se focaliza puntualmente la mirada en las reflexiones que se desprenden del análisis de los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia de transitar y/o de culminar sus estudios en la EPJA.

Dichos sentidos fueron reconstruidos en tres grandes categorías que tienen que ver con los vínculos con las/os otras/os, consigo mismas/os y con el mundo (Mélích, 2006) que la experiencia de realizar el secundario en la modalidad les habilitó a las/os entrevistadas/os. La intención de esta producción es bucear en el campo de la experiencia en educación y, adentrarse en la dimensión simbólica de la producción de sentidos, para comprender de un modo quizás más profundo y complejo la manera en que las políticas públicas habilitan u obstaculizan la concreción de mayor justicia social y el goce de derechos humanos fundamentales, tal como los enunciados de las principales normativas analizadas en la investigación lo pronuncian. Recuperar las voces de las/os estudiantes destinataria/os de esas políticas públicas, aporte quizás matices y otras texturas a la letra - muchas veces muerta - de las normativas que regulan la modalidad.

En el contexto conceptual de la investigación realizada, se entiende a la EPJA como una modalidad del sistema educativo que se presenta hoy como un campo complejo de sujetos, discursos, instituciones y prácticas y que se caracteriza fundamentalmente por su heterogeneidad. Más que por las edades de la población que recibe, en la investigación se entiende la EPJA desde un enfoque socio-histórico y cultural, centrándose más en las características de la población que atiende y no tanto en el criterio etario (Brusilovsky y Cabrera, 2015). Asimismo, en el estudio se tomó solamente el nivel medio escolar de la EPJA, dejando por fuera las numerosas experiencias que existen más allá de la escuela, en el campo de la formación laboral, la educación popular, los movimientos sociales o la alfabetización, sobre las que se puede seguir trabajando a futuro.

Siguiendo a Sirvent (1996) se puede decir que, históricamente en Argentina, la EPJA estuvo asociada a “acciones de alfabetización y de educación compensatoria orientada a aquellas poblaciones que no accedieron a la educación primaria completa, pertenecientes por lo general a sectores populares” (en Acín, 2013: 49-50). Esther Levy define a la EPJA como “[u]na modalidad que atiende a personas cuyos derechos han sido vulnerados, y el Estado, como garante y responsable, es quien debe generar propuestas viables y acordes a las necesidades educativas de estos sujetos” (Levy, 2015: 2).

En diciembre de 2006 se sancionó la LEN N° 26.206 que derogó el marco normativo propio de las políticas neoliberales de los '90, e incorporó a la modalidad dentro del sistema educativo junto a las otras trece. La EPJA en la LEN es definida como aquella educación que está destinada a la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la educación a lo largo de toda la vida. Entre sus objetivos se encuentran: brindar formación básica, desarrollar la capacidad de participación, mejorar posibilidades de inserción laboral, incorporar contenidos respecto al género y la diversidad cultural, promover la inclusión de personas con discapacidad y adultas/os mayores.

Hoy, la oferta de EPJA de nivel secundario presenta en nuestro país “una gran variedad de tipos institucionales, en algunos casos yuxtapuestos como “capas geológicas”, dependientes de diversas áreas del gobierno educativo y con participación de distintos ámbitos gubernamentales, sociales y privados” (Finnegan, 2016: 37). A pesar de este panorama complejo, en los últimos años se han advertido logros para la EPJA tanto en el plano de las políticas públicas como en el de las experiencias y prácticas concretas. “Hay un cambio de posición relativa de la modalidad en la política educacional, atribuyéndose mayor importancia a ese campo tanto en el discurso como en el organigrama de gobierno y en sus acciones propiamente dichas” (Di Pierro, 2012: 50).

Pese a todas estas conquistas, aún hoy la EPJA acarrea la herencia originaria de una educación remedial y compensatoria, haciendo que los enunciados muchas veces queden sólo en discursos y que la modalidad sea poco valorada a la hora de plantear políticas, acciones e inversiones concretas para el sector. En los últimos años se observa el crecimiento de una diversidad de ofertas en la EPJA de carácter desigual, que toman el formato de programas y/o proyectos puntuales, a corto plazo y que “tienden a darse al margen de la oferta escolarizada y tienen escasa o nula articulación con ella” (Finnegan, 2012: 37). Estos planes y programas de terminalidad educativa, que conviven hoy con las escuelas nocturnas, son la expresión de la focalización en materia de políticas públicas que, a pesar del cambio de rumbo que a partir de la LEN se quiso imprimir a la política educativa, aún acarrea modos de entender y hacer política propios de los '90. Siguiendo a Finnegan (2012: 37) podemos decir que “las propuestas de terminación de niveles educativos de EDJA se presentan como alternativas que ofrecen sistemas más flexibles de atención educativa, y en parte, como plan *b* frente a diversas deficiencias del sistema escolar regular”.

En cuanto al nivel de análisis de los sentidos de las/os sujetos participantes de la EPJA, lo que interesó en la investigación fue observar:

La “capilaridad social” del rol del estado, o sea, las manifestaciones de su presencia celular en la organización de la vida de una sociedad. Visto así, el estado no es una entidad que está arriba o afuera de las interacciones sociales. Está presente (o también ausente) de múltiples maneras en prácticamente todas las esferas de la vida cotidiana, sea a través de las conductas que prohíbe o sanciona, de los riesgos que previene, de las oportunidades que crea o niega a las personas de a pie (Oszlak 2011: 4).

De este modo, la noción de experiencia - estrechamente ligada a la de sentido y formación - fueron los otros conceptos teóricos que se constituyeron en la investigación en una potente caja de herramientas para intentar atrapar lo que se escapa con frecuencia en el estudio de los fenómenos educativos: la perspectiva subjetiva e intersubjetiva de las/os sujetos en torno a su experiencia formativa y los efectos de las políticas públicas y las instituciones en las vidas particulares de cada quien.

Si la experiencia es “lo que nos pasa” (Larrosa, 2006), lo que nos construye, nos forma, nos de-forma o transforma, ésta adquiere sentido a través del lenguaje y de los procesos de simbolización que construyen las/os sujetos en torno a los acontecimientos. La noción de sentido aquí empleada se asienta en las conceptualizaciones del autor Joan Carles Mélich (2006), quien aporta una mirada desde la antropología y la filosofía de la educación.

La única realidad que existe para el autor es la realidad narrada, constituida, leída, interpretada por el lenguaje, y un tipo especial de lenguaje: el lenguaje simbólico, que muestra lo que la realidad *significa*, no lo que la realidad *es* (Mélich, 2006). Así, como el mundo es un mundo interpretado, necesitamos sentidos que nos lo signifiquen, nos orienten el accionar y nos ayuden a dominar la contingencia. De allí que para el autor, el ser humano no puede, al llegar al mundo, dejar de producir sentidos en relación a las/os otra/os con quienes se encuentra, en relación a sí mismo y en relación al mundo en el que vive.

Los sentidos se inventan y se crean en cada momento histórico particular y desde la peculiar situacionalidad subjetiva de cada quien. Tienen que ver con la memoria, con lo dado, con la herencia pero también con los deseos y aspiraciones a futuro. Los sentidos permiten resolver “la tensión entre la situación encontrada y la situación deseada” (Mélich, 2006: 43), definen el modo en que el ser humano se sitúa en el mundo desde una particular biografía e inserto en una historia heredada pero también es lo que empuja a buscar otras realidades, motorizando el deseo.

Retomando palabras de Duschatzky y en diálogo con los resultados que arrojó esta investigación, se puede pensar que:

La escuela entonces podrá erigirse en el ‘horizonte de lo posible’ a partir de articular todo un campo de deseos, aspiraciones e intereses. La escuela como campo de posibilidad desborda las intenciones o prescripciones educativas y se sitúa en el terreno de la experiencia educativa, del uso que de ella hacen los sujetos. Es en el terreno del elemento extra, de los desplazamientos de sentido, que la escuela parece perfilarse como ‘horizonte de posibilidad’ (en Bolleta y García, 2011: 4).

### **Estrategia metodológica**

Dada la complejidad del objeto de estudio delimitado para el mencionado trabajo de tesis, se hace necesario puntualizar y describir en este apartado algunos aspectos teóricos y metodológicos que acompañaron y sostuvieron el proceso, para favorecer una mejor comprensión del tratamiento del tema específico seleccionado para esta presentación.

El primer desafío del estudio fue reconstruir el derrotero de las políticas públicas tanto nacionales como provinciales, desde el 2006 a la actualidad, para una modalidad que históricamente, la mayoría de las veces, no fue prioritaria para los gobiernos de turno. Esta reconstrucción no se redujo a una tarea meramente cronológica, sino que se analizaron los marcos legales desde una mirada situada, poniendo foco en los discursos que desde las principales normativas se fueron emitiendo acerca de las finalidades de la EPJA, las/os destinatarias/os, las instituciones que la imparten, entre otros aspectos.

El otro desafío, no menos importante y que refiere a la segunda parte del objetivo general de la investigación, consistió en entramar el marco legal analizado con las voces de las/os sujetos destinatarias/os de aquellas políticas públicas. Con esto se pretendió contrastar, nutrir y/o complementar los discursos de las leyes con el relato de las experiencias encarnadas en estudiantes de nivel secundario de la modalidad EPJA en la provincia de San Luis.

La dimensión simbólica, reconstruida a partir de los sentidos de las/os sujetos que transitan o transitaron experiencias formativas en la modalidad, aportó una textura y un complemento particular a aquella mirada macro sobre las políticas públicas. Permitió ir tejiendo, a partir de las voces particulares, ese diálogo pretendido entre las huellas y las marcas subjetivas que puede dejar una experiencia y las estructuras macro que le dan forma y operan como horizontes de posibilidad o de clausura a la hora de reconstruir o volver a dotar de sentido a un proyecto de vida.

El diálogo entre estos dos planos (estructuras normativas y experiencias formativas) se realizó desde el enfoque investigativo cualitativo, por considerarlo el más apropiado para investigar fenómenos sociales y humanos. Se asumió para la investigación el paradigma hermenéutico - interpretativo, que busca reconstruir y comprender los sentidos de las/os sujetos acerca de la experiencia que viven como estudiantes de la EPJA. Dicho paradigma permite comprender el modo en que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido por las/os sujetos (Vasilachis, 2006).

Los instrumentos empleados para reconstruir los sentidos fueron entrevistas en profundidad, que se complementaron con el análisis documental de las normativas. Los escenarios de la investigación fueron las instituciones que imparten EPJA nivel secundario en la ciudad de San Luis: las escuelas nocturnas (CENS y Escuelas para Jóvenes<sup>1</sup>) y los planes y programas de terminalidad educativa nacionales y provinciales (FinEs, de corte nacional y PIE, de corte provincial). El diseño, al ser flexible - propio de la investigación cualitativa - fue siendo reajustado durante el desarrollo del proceso.

Debido a que la muestra estuvo definida conforme a criterios, se la puede caracterizar como intencional, no probabilística (Goetz y LeCompte, 1988). Estuvo conformada por 8 (ocho) estudiantes jóvenes y adultas/os, hombres y mujeres de sectores populares, que vieron interrumpidas por diversas razones sus trayectorias educativas y que las completaron o las estaban retomando, al momento de la investigación, tanto en Planes o Programas de Terminalidad Educativa provinciales o nacionales o en Centros Educativos Nocturnos para Jóvenes o Adultas/os (CENS o Escuelas para Jóvenes).

### **Análisis de los sentidos que las/os estudiantes le atribuyen a la experiencia de realizar el secundario en la modalidad EPJA**

Con el objeto de poder comprender los sentidos que estudiantes de la EPJA le atribuyen a la experiencia formativa del secundario en la modalidad, en un primer punto de la investigación y a partir de las entrevistas en profundidad realizadas, se reconstruyeron las *razones acerca de volver a estudiar* en instituciones educativas formales. Se consideró que las motivaciones

---

<sup>1</sup> Las instituciones que imparten EPJA secundario en la provincia de San Luis, a partir del decreto N° 1953 del año 2013, se dividen en "Escuelas para jóvenes" que reciben a la población que va desde los 16 a los 18 años, y CENS o Escuelas de Adultos, que reciben a estudiantes mayores de 18 años y sin límite de edad.

que empujan a las/os estudiantes a la acción de retomar los estudios ofrecen un marco interpretativo para comprender los modos en que se posicionan o predisponen ante la experiencia que estaban por comenzar a vivir o, en algunos casos, están viviendo. Las razones van a operar en la movilización del deseo para encaminarse a la acción que busca alcanzar una situación anhelada, que no se posee en el presente.

En un segundo punto, y en el cual hace foco el presente artículo, se reconstruyeron los sentidos que las/os estudiantes le atribuyen a la *experiencia de transitar el secundario en las instituciones de la EPJA*. Se recupera aquí lo que dicen las/os sujetos acerca de esa experiencia en términos de la relación con la/os otra/os, consigo misma/os y con el mundo (Mélích, 2006).

### **Los sentidos en torno a los vínculos en la experiencia de la EPJA**

La educación es, en tanto acontecimiento ético, una experiencia de la alteridad, una experiencia “*del tú*” (Contreras y Pérez de Lara, 2010), una experiencia de la relación con otras/os (Bárcena y Mèlich, 2014). Este particular encuentro tiene como condición imprescindible la presencia de la/el maestro/a o profesora/or, quien se relaciona con las/os estudiantes por medio de los contenidos que pone a disposición y, sobre todo, también enseña su propia relación con el saber que transmite (Recalcati, 2016).

Vinculados a estas consideraciones, un conjunto de sentidos que las/os estudiantes le atribuyen a la experiencia de cursar el secundario en las instituciones de la EPJA giran en torno a los vínculos que forjaron con otras/os en este camino formativo. Tanto en los vínculos con docentes como con pares y/o con las familias, los sentidos ilustran el valor que tienen para estas/os estudiantes los encuentros cara a cara y las presencias de otras/os que acompañan durante el proceso de formación. Se cree que la escuela puede convertirse en un espacio de encuentro-convivencia con las/os otras/os (Martín, 2018); de allí que las/os entrevistadas/os le atribuyen un particular sentido a los *vínculos entre pares*. Las/os tres entrevistados del PIE expresan:

*“El compañerismo (...), el tema de las experiencias de cada uno, cada uno llevaba una idea diferente de lo que era estudiar, todos nos creíamos incapaces viste, y salíamos con cada cosa, entre ello salían los recuerdos de la niñez, anécdotas...”* (Sujeto G.)

*“Entonces está bueno, porque juntaban a mucha clase de gente con distintos problemas y distintas realidades que ahí se unen con un igual motivo: terminar el secundario. Entonces viste eso está bueno...”* (Sujeto S.)

*“El PIE me dejó un par de amigos, que cada cumpleaños nos juntamos, ya pasaron 3, 4 años y nos seguimos juntando, nos mandamos mensajes...”* (Sujeto R.)

La entrevistada que cursó su secundario en el CENS expresa el valor de los vínculos en la escuela, caracterizados por la hospitalidad y que perduran en el tiempo:

*“De ahí salió un grupo de amigos, no solo de profesores que bueno, hasta ahora nos seguimos juntando y viéndonos. Con los compañeros y con los profesores hicimos vínculos, tenemos grupos, salimos, nos juntamos a comer, nos invitamos a reuniones, siempre tenemos contacto...”* (Sujeto P.)

Por otro lado, las/os estudiantes de la Escuela para Jóvenes recuperan el valor de los vínculos entre pares en su experiencia del secundario nocturno, sobre todo en una edad en donde el grupo adquiere una fuerte potencia subjetivante y de pertenencia para

adolescentes y jóvenes, quizás tan fundamental que se convierte en el “único” aspecto positivo que uno de ellos recupera de la experiencia:

*“Lo único que veo positivo hasta acá es que vino mi amigo, también tengo mi primo en 2°, que también me ayudó; tengo una amiga en 1° y también tengo un amigo en 1°. Pero no, no veo nada, sólo los amigos que han venido, mi primo, que los conozco y en el recreo me hablaban, porque si no estaba solo...”* (Sujeto A)

Otra estudiante de la Escuela para Jóvenes significa los vínculos entre pares otorgándoles un especial sentido en términos de la posibilidad de aprender a convivir con las/os otras/os (Martín, 2018):

*“Hay mucho compañerismo, aunque pareciera que no, todos dicen la escuela nocturna es terrible, no! todo lo contrario, he visto mucho compañerismo, muchos amigos, o sea, muy diferente, todos son más centrados, más tranquilos, todos tratan de ser compañeros, no hay peleas (...). En la escuela aprendes a convivir (...)”* (Sujeto D.)

En contraste con estos sentidos, emerge en los relatos de quienes cursaron el secundario particularmente en el Plan PIE, el recuerdo de la *soledad que vivenciaron en el acto de aprender*, en este específico formato institucional, basado sobre todo en la modalidad digital:

*“Es un sistema que vos lo aprendes a tu manera y vos si lo entendés mal, no lo entendés cuando lo estás rindiendo porque nadie te dice ni nadie te explica no es así, o es así, entonces esas son las dudas que te queda (...). Me hubiera gustado que me explicaran, que me enseñaran las cosas (...). Me hubiese gustado que cada clase fuera como a los chicos, que cada clase es un tema que te lo escriben en la pizarra, que te lo explican...”* (Sujeto G.)

La misma estudiante enfatiza en su relato:

*“... Vos estás aprendiendo sola (...) Vos tenías una duda y te la quedaste para siempre si no la buscaste vos con alguien que te la explique (...) te quedaste así (hace un gesto como de parálisis), no avanzaste, porque tenes miedo de equivocarte, tenes miedo a hacer las cosas mal, y hasta que vos lo entendes al sistema tenes miedo de rendir mal, tenes miedo de no aprobar, tenes miedo, viste...”* (Sujeto G)

La estudiante S. del Plan PIE también agrega:

*“Es algo que vos lo hiciste solo, es como si nunca hubieras ido a la escuela y hubieses hecho el secundario a través de una computadora, tu único amigo era la computadora y, de vez en cuando, el docente. No tuviste una contención...”* (Sujeto S.)

En estos relatos se puede advertir la necesidad de ser acompañadas/os por un/a otro/a en el proceso de aprender y no sólo desde la explicación sino también desde la presencia que la/el docente puede ofrecer en la escuela. Las frases *“Es como si no hubieras ido nunca a la*

*escuela*”, “*me hubiera gustado que cada clase fuera como con los chicos de la escuela*” son expresiones que denotan el deseo de aprender en diálogo y en un espacio-tiempo compartido con otras/o. La experiencia de aprender “solos”, con la computadora, da cuenta de la necesidad de haber vivenciado el proceso de un modo más dialógico, en un encuentro cara a cara que permita el intercambio y la conversación. Se entiende que el trabajo del docente - y que es el que desearían haber tenido esta/os estudiantes - tiene que ver con la presencia (Larrosa, 2019, Recalcati, 2016). Una presencia que se hace a través de la palabra y en torno a una materia sobre la que hablar con la/os estudiantes, y a través de ella, hablar sobre los temas del mundo (Larrosa, 2019).

El reconocimiento de la educación como experiencia relacional y el sentido que tiene para quienes vuelven a la escuela después de mucho tiempo es especialmente destacada en algunas viñetas como las que siguen:

*“De la escuela no hubiera cambiado nada, absolutamente nada. Ni a la señora de la limpieza que nos recibía todos los días con una sonrisa, y nos recibía en la puerta, no, no cambiaría nada de esa experiencia. Era una escuela con todas las letras... todos eran muy accesibles (...). Lo positivo era poder llegar todos los días, llegar todos los días, asistir, encontrarte con tus compañeros que se volvieron parte de tu familia...”* (Sujeto P.)

*“Los profesores siempre te hablan de eso, “chicos no falten”, “terminen de estudiar, es importante, yo sé que por ahí les cuesta pero no dejen de estudiar”. Como que te alientan a que termines de estudiar, así que por ese lado los vínculos son bastante buenos...”* (Sujeto C)

Finalmente, la experiencia de transitar el secundario en estas instituciones y haber decidido concluir este proyecto pendiente es habitada por otros rostros que son los de las familias que acompañan y sostienen en esta nueva meta. Así lo expresan estudiantes para quienes la experiencia formativa en la modalidad es profundamente afectiva en términos de las devoluciones que desean realizar a los apoyos familiares o las motivaciones que encuentran en relación a hijas/os o parejas que están ahí, presentes, sosteniéndolas/os en este proceso:

*“Mi mamá me ha dicho, “yo no me voy a morir hasta que no llegue el día que te vea con el título”...y cuando me recibí del Plan PIE ella fue la primera que fue a verme...”* (Sujeto R.)

*“Mi pareja, que está en la universidad y me dijo: “gorda terminá de estudiar, es algo que vos querés y te va a hacer bien, y vas a conseguir otro tipo de trabajo”, porque la mayoría de los trabajos te piden un secundario completo. Entonces siempre me alienta a que termine...”* (Sujeto C.)

*“Mi familia también me ayuda mucho, mis viejos siempre a favor de esto, este, pero es más propio de mi de independizarme también, yo sé que estoy ahí porque me están permitiendo estudiar...”* (Sujeto S.)

Como se puede observar, estas/os tres sujetos remiten a este gran Otro que es la familia, grupo fundante de la subjetividad al interior del cual se construyen las primeras y más significativas experiencias de aprendizaje y que son la plataforma desde la cual se despega, posteriormente, hacia otros grupos e instituciones. En subjetividades fragilizadas como las que llegan a la EPJA, los vínculos familiares de sostén se vuelven imprescindibles cuando se decide estudiar y, junto a ello, se continúa siendo padre, madre, hija/o al cuidado de

adultas/os mayores, pareja o sostén del hogar. En la EPJA se estudia a la par que se realizan el resto de las actividades de la vida adulta y es por ello que para estas/os sujetos contar con ese apoyo es fundamental a la hora de encaminarse en este nuevo proyecto.

### **Los sentidos en torno a la relación con el mundo en la experiencia EPJA**

Un segundo núcleo de sentidos atribuidos a la experiencia formativa en la EPJA, refiere a lo que Mélich (2006) conceptualiza en términos de sentidos en torno a la relación con el mundo al que se llega, a la herencia recibida y a lo que se hace con ella. Se llega a un mundo narrado, pero que no se internaliza como copia fiel, sino que es re interpretado en procesos de aprendizaje que producen “efectos de sentido”. Es también lo que señala otro autor cuando expresa que, en el encuentro educativo “no todo está ya escrito, aunque todo tienda al retorno, a la repetición (...) existe un intersticio, una grieta, una oportunidad de jugar que ninguna repetición podrá borrar jamás” (Racalcati 2016: 148-149). De allí que las/os estudiantes se vinculan en la experiencia con lo dado pero, por los márgenes de libertad y lo imprevisto que tiene la educación en tanto acontecimiento, pueden hacer nacer con ello otra cosa (Bárcena y Mélich, 2014).

Este “mundo narrado” en las instituciones educativas se recorta y se representa en formas de contenidos, materias, ejercicios, lecturas, textos. Un mundo representado, *gramatizado*, cuyo “uso” o “función” inmediata se suspende para ser estudiado y comprendido, tomando distancia de él por medio de representaciones (Larrosa, 2019).

Las/os estudiantes refieren a que esta relación con el mundo adquiere nuevos sentidos para ella/os en su paso por la EPJA, favorecida por contenidos valiosos tanto para pensar el mundo como para actuar en él y pensar su propio lugar en la realidad que viven. La estudiante G. refiere que aprendió en el PIE:

*“Los conceptos, las cosas así que uno no las tenía claras, ahí aprendí bastante, bueno, todos aprendimos a desarrollar la mente, a desarrollar un tema, a escuchar, a leer la consigna, viste, entonces todas esas cosas y ahí después de eso, es como que ya la tenías más clara, como que podías leer un tema...”* (Sujeto G.)

La particularidad de esta viñeta tiene que ver con que dichos aprendizajes acontecieron en la única materia del Plan PIE que, según cuenta la entrevistada, contó con la mediación del tutor y con material de trabajo impreso para el estudio. Esta experiencia es recuperada por G. como una instancia valiosa y satisfactoria dentro del PIE y que alude a una transformación subjetiva, a una conciencia de “*tenerla más clara*” después del paso por esta experiencia. Se puede afirmar, coincidiendo con Ferry (1997), que la formación es una dinámica de desarrollo personal, de trabajo consigo misma/o, pero siempre con la ayuda de mediaciones, que posibilitan este proceso.

Por otro lado, en relación al manejo de las TIC, la misma estudiante señala que, al usar todo el tiempo la plataforma virtual del PIE, aprendió a manejar herramientas que antes desconocía, implicando para ella una novedad que impacta subjetivamente al verse pudiendo manejar dispositivos que antes desconocía:

*“Al principio no me imaginaba yo de llegar y hacer un programa, de hacerte un correo, esas cosas las aprendí...”* (Sujeto G.)



El valor instrumental que adquiere lo aprendido en esta experiencia y que cobra sentido en relación al mundo y a las vivencias familiares y cotidianas que se tienen por fuera de la escuela, es reconocido también por estas estudiantes:

*“Ayer estábamos con el nene mío, que le costaba hacer una ecuación, que tenía que “despejar X” y yo lo había visto, y bueno ya recordando fuimos haciendo la ecuación y más o menos salió. Así que, no, los contenidos que vi me sirven...”* (Sujeto P.)

*“Uno entiende muchas cosas que al principio no sabía para qué eran. Como yo le digo a mi papá, ahora escucho la tele y digo ¡ah...! ahora entiendo por qué hablan así! Entiendo muchas cosas de la economía, mi papá ve muchos los programas esos donde hay distintas opiniones por ejemplo sobre el sistema laboral. Siempre creí que discutían al pedo porque no solucionan nada, pero ahora entendés muchas palabras y muchas cosas que al principio no sabías para qué servían, por qué las decían, por qué repetían tanto lo mismo y ahora yo estoy entendiendo todas esas cosas (...) Muchas cosas que nos han enseñado uno dice “las estuve usando” y no sabía para qué servían. Entonces, todo eso lo vas entendiendo. Aprendes a administrar muy bien la plata, que ahora se necesita, aprendes a salir adelante, a crear ideas nuevas, a proponerse nuevas metas...uno va aprendiendo todo eso, o yo aprendí todo eso, que antes...puede que mis papás me hayan ayudado un poquito pero no es lo mismo que venir a la escuela...”* (Sujeto D.)

Tal como se plantea en la investigación, la escuela es ese espacio-tiempo separado del mundo del trabajo y de la vida cotidiana en donde la/el profesor/a pone a disposición de las/os “nuevos” “porciones de mundo” que toman la forma de contenidos escolares en torno a los cuales se establece una conversación (Larrosa, 2019). En el encuentro cara a cara en las experiencias formativas en la escuela se habla, se ejercita, se narra y se trabaja de un modo particular con el mundo, distinto a otros espacios de la vida social. Se “presta atención” y “se toma distancia” de lo que acontece en el mundo para comprenderlo, simbolizarlo, *gramatizarlo*, conocerlo en profundidad, suspendiendo por un momento el espacio y el tiempo de la vida cotidiana, para su estudio, para elaborar otra comprensión de lo que acontece. Tal como señala la estudiante D. en el relato anterior, en la escuela *“Uno entiende muchas cosas que al principio no sabía para qué eran”*, y en esa nueva comprensión, se establecen nuevos vínculos con el mundo al que llega, nuevos sentidos de su relación con el mundo.

Lo dado, la herencia, la cultura que se pasa a las/os nuevos en la escuela se transforma cuando le imprimen a lo que allí circula nuevas miradas, nuevos modos de hacer con eso que pasa, nuevas maneras de contarlo, nuevos sentidos. Para Larrosa finalmente *“entregar el mundo a los recién llegados no puede ser destinarlo sino confiarlo”* (2019: 194), confiar en que harán con lo que les pasamos otra cosa.

### **Los sentidos en relación a sí misma/o en la experiencia de la EPJA**

Por último, se entiende que la educación es una experiencia de “humanización” que introduce a las/os sujetos en la cultura (Recalcati, 2016), es una auténtica experiencia de “formación” (Bárcena y Mélich, 2014) y de “transformación” subjetiva (Larrosa, 2006). Ligado a esto, en este último apartado se agrupa un tercer núcleo de sentidos atribuidos a la relación consigo mismas/os que las/os estudiantes de la EPJA reconstruyeron en su paso por esta experiencia formativa.

Cuando la educación es una verdadera experiencia, las/os sujetos se transforman y, al tomar distancia de ella, le atribuyen nuevos sentidos a las relaciones que establecen consigo mismas/os como estudiantes. Tal como afirman “la acción educativa es la

construcción del relato de una identidad, de una vida” (Bárcena y Mélich, 2014: 90) y los sentidos que aquí se recuperan tienen que ver con la construcción de nuevos modos de contarse a sí mismas/os que esta experiencia habilitó en las/os sujetos. Así lo expresa la estudiante G. del PIE:

*“Me siento como que...estoy capacitada para otras cosas. Porque por ejemplo, antes tenía más limitaciones, yo lo comparaba por ejemplo, en ese tiempo decía, yo nunca voy a poder entrar a una fábrica, porque no tengo el secundario, viste, pero lo veía ahí. Hasta ahí me limitaba, hasta las fábricas. Ahora, por ejemplo, yo me siento digo ojalá un día vea una carrera que pueda hacer, que pueda estudiar. Una cosa viste, o sea,...tengo ganas de seguir estudiando, entonces como que veo mis capacidades yo sola me las voy aumentando. No sé si algún día me voy a chocar con una pared y me daré cuenta que no es así. Pero por ahora te digo me creo capaz de más cosas...”* (Sujeto G.)

Para las/os entrevistadas/os, la experiencia de la EPJA cobra sentido en relación a sí mismas/os en el sentirse mejores o más capaces. Cuando se produce un verdadero aprendizaje, la experiencia formativa “reclama una búsqueda y una *transformación*: la búsqueda del propio ser como cuestionamiento de toda idea preconcebida de uno mismo” (Bárcena y Mélich, 2014: 180). Así lo expresan estas estudiantes:

*“Me dejó el que uno si se propone algo puede, cuesta, no fue fácil, o al menos en mi caso el último tiempo; pero el que te digan que no vas a poder y la luches y llegues adonde vos querés, esa es una satisfacción muy grande. Es muy grande saber que pudiste, a pesar de todas las trabas que pudiste tener, es personal más que nada. Un logro personal...no fueron logros económicos, pero un crecimiento enorme como persona, la cabeza como que se explotó y se abrió y eso bueno, fue muy satisfactorio para mí...”* (Sujeto P.)

*“Para mí terminar la secundaria fue decirme: “se puede, viste?” Creerme, o sea, no sé, como que me dio animo de sí podés, hay cosas que sí se pueden, o sea, que no hay edad para hacerlas, sino que hay que dedicarle el tiempo que hay que dedicarle, la forma de que vos te lo tomes, la organización, y vos decir sí podés. Porque a pesar de que yo creía de que esa no era la forma yo dije no, si voy a terminar, y empecé y lo voy a terminar (...). Como que para mí fue un logro y estoy orgullosa de lo que he hecho. De la manera que sea, estoy orgullosa porque lo pude hacer...”* (Sujeto G)

*“Sentí un cambio emocional, lo logre, un cambio de logro, es más me fui de traje, camisa y corbata a recibir el título y me hicieron una entrevista (...) para mí fue un logro...”* (Sujeto R.)

Se entiende al “aprendizaje como algo que nos ocurre como seres humanos, y que, en parte, puede cambiar nuestra existencia, o la conciencia que tenemos de ella” (Bárcena y Mélich, 2014: 170). El paso por la EPJA deja sentidos en relación a esto en esta estudiante del CENS:

*“Fue un crecimiento personal enorme y no solo por una experiencia más vivida, sino en el hecho de formarme, también como persona, marcó un montón de cosas, fueron un montón de sentimientos, de llegar cansada y de seguir, en querer progresar y no sólo económicamente, sino intelectualmente porque estás terminando de, no sé si la palabra es formar, pero sí, sí, hubo un cambio impresionante...”* (Sujeto P.)

Asimismo, la educación en tanto acontecimiento que se abre a lo imprevisto, a lo desconocido que les pasa, les espera o harán las/os sujetos de la experiencia con eso que aprenden, habilita sentidos en torno a sí mismas/os en un futuro, abre la idea de nuevos proyectos. Tal como afirman los autores, “como sufrida o padecida, el aprendizaje es una experiencia de *transformación*, en cualquiera de sus variantes, (...) algo así como un *pasaje*, que se expresa en una búsqueda, en un trayecto o en un ir en *busca de lo desconocido*” (Bárcena y Mélich, 2014: 172-173). Las/os entrevistada/os expresan:

*“Lo que saqué de bueno de esto es que lo pude hacer, que di un paso más y que a partir de eso como que ya tengo un título, puedo hacer otras cosas, pensar en otras cosas (...). Yo creo que sí me animaría a estudiar, porque así como lo pude hacer a los 30, lo puedo hacer. A medida que va pasando el tiempo y las niñas van creciendo, ya como que vas por un propósito tuyo, ya deja de pasar por lo económico, o ya creo que pasa a ser por un propósito, una meta, quiero hacerlo por entretenimiento, por gusto, viste, eso...entonces creo que sí lo haría, creo que sí estudiaría...”* (Sujeto G.)

*“Y la otra que dejó fue que despertó en mí que yo necesito estudiar, en mi pensamiento personal, y hoy estoy acá (universidad) y voy a estar mañana y pasado hasta que termine y podré seguir esto...”* (Sujeto R.)

Para la estudiante P., quién es hoy alumna de la carrera de Licenciatura en Psicometría en la UNSL, el CENS nocturno también despertó en ella “*el querer seguir, no quedarme nada más con el secundario*” (Sujeto P.).

Si se entiende que “el reto de la educación es preparar a los jóvenes para que puedan ejercer cierto dominio de la contingencia” (Bárcena y Mélich, 2014: 183), la experiencia de la EPJA en algunas/os entrevistadas/os tuvo el sentido de que la terminalidad del nivel les permite operar con las adversidades y nuevos desafíos de otro modo, a pesar de ser conscientes de que el nivel de la educación recibida, podría haber sido mejor. Así lo expresa el estudiante R.:

*“Hoy en día el plan PIE quedó en eso, en una emoción, en algo emotivo, en un lugar donde me dicen “tenes el título secundario?”: “Sí, acá lo tengo” (...). Entonces a nivel académico en la universidad no sirve mucho, pero a nivel emocional y para la sociedad sí. Porque uno va a buscar un trabajo y te dicen “tenes título secundario?”: “Sí, acá está...”* (Sujeto R.)

*“Mucho no va a favorecer porque acá [universidad] es totalmente...es como si fuese ahí [PIE] un 20% y acá un 80%. No me favoreció...pero no es imposible. No te voy a decir que una persona que sale de ahí no pueda. Generalmente si alguien hace todo su secundario ahí y sí, le van a faltar muchísimas cosas, pero no es imposible, lógicamente...”* (Sujeto S.)

Asimismo, la estudiante del CENS nocturno narra que a pesar de que el título secundario que obtuvo no porte el mismo valor respecto a certificaciones emitidas por otras instituciones, para entrar a jugar en el campo de los estudios superiores, sin embargo, fue para ella un aval para poder ingresar a la carrera universitaria que quería realizar:

*“Tal vez el título, el papel, en ese momento fue lo de menos, me entendés. Eso en mi caso al menos, fue lo de menos, yo iba y festejé que pude. Con el título bueno, hasta*

*ahora no he hecho mucho, pero me avala para seguir estudiando y para seguir en camino. Ahora estoy en la Licenciatura en Psicomotricidad, me sirvió el título, hasta este momento para eso me sirvió...”* (Sujeto P.)

Para otra estudiante, una vez que finalizó el cursado del secundario y aun cuando “*no había usado para nada*” el título, podemos advertir que para sí misma el certificado operó como un signo que provocó en ella nuevos sentidos:

*“Si tengo que ver el tiempo este que ha pasado no me sirvió para nada porque no lo usé para nada, viste, no me sirvió, me sirvió para decir nada más adentro mío, logré terminar lo que mis padres no pudieron hacer, nada más que eso. El orgullo, si se puede decir (...). Por ahora me sirvió para algo personal, terminé la secundaria, mal o bien, como se diría, lo terminé, viste eso sí. Y eso me sirvió para decirles a las niñas ahora sí, se puede (...). Me sirve para decirles a ellas si yo pude ustedes pueden...”* (Sujeto G.)

Terminar el secundario opera fuertemente para algunas/os estudiantes con el sentido de mostrarse y contarse de otro modo ante las/os otras/os y la sociedad, decir y decirse: “*tengo un título*”. Así lo narran estudiantes del FinEs y el PIE respectivamente:

*“A mi edad, puede servir o no. Por ahí el día de mañana tengo la suerte de ir y decir tengo un título secundario...”* (Sujeto M.)

*“A mí me sirvió para eso, para decir tengo el título secundario, al que me pregunte ¿tienes el secundario completo? Sí, lo tengo completo. Ahora, a nivel universitario no me sirve (...). A mí me sirvió en lograr mi objetivo personal. Yo hoy en día voy y digo que tengo un título secundario, ante la sociedad, yo soy una persona que terminó el secundario, ante un trabajo que yo voy a buscar yo soy una persona que terminó el secundario, ese es como mi gozo y mi logro, o sea mi logro de yo haber dicho, voy a ir, voy a empezar, fui lo terminé, me puse una meta de terminarlo en 1 año y 2 meses, 1 año y 3 meses máximo y lo terminé. Y recibí mi título y que mi mamá fuera y me viera con mi título, o sea, esa fue mi emoción personal, cuando me emocioné, soy de emocionarme yo, soy un hombre pero me emociono igual...pero ese fue como mi orgullo y mi galardón...”* (Sujeto R.)

Para sujetos atravesadas/os por la desigualdad social y por experiencias de frustración y fracaso en la escuela “común” que fueron reforzando una imagen negativa de sí mismas/os como estudiantes, la EPJA adquiere sentido, en algunos casos, quizás como un acontecimiento existencial profundo y que marca un antes y un después en sus vidas. Una estudiante de la Escuela para Jóvenes expresa:

*“Así que creo que sin la escuela ahora uno no podría sobrevivir, porque salimos, gracias a esto, uno sale sabiendo muchas cosas que en el vida cotidiana uno no podría ver...”* (Sujeto D.)

### **A modo de cierre parcial**

El abordaje del último objetivo específico que fue planteado para la investigación realizada permitió conocer las razones del retorno a la escolaridad y a partir de ellas fue posible

reconstruir tres grandes núcleos de sentidos que las/os estudiantes entrevistada/os le atribuyen a la experiencia de cursar el secundario en la EPJA.

En relación a los sentidos en torno a los *vínculos con otras/os*, fue posible visualizar el valor que le otorgan a los encuentros cara a cara en la experiencia de la EPJA. En contraste con ello, fue posible advertir en sus relatos la soledad que sintieron al cursar el secundario en un formato institucional como el PIE, cuya modalidad predominante fue el uso de una plataforma digital y con menor cantidad de encuentros presenciales. La experiencia de la EPJA, sobre todo cuando es presencial, se presenta como una experiencia que favorece fuertes vínculos con otras/os y en la cual la figura de la/el docente se presenta fundamental. Desde las voces de estas/os estudiantes, el estar junto a otras/os, en un espacio áulico organizado y mediatizado por la/el docente o quien ejerce la función de tal, es una experiencia que produce un sentido de pertenencia y reconocimiento. Se pudo observar, a partir de sus relatos, que la experiencia de la EPJA permite volverse menos indiferente al otro/a cuando se comparte el mismo espacio-tiempo de formación y en él circulan historias, ideas, intercambios afectivos, diálogos y anécdotas que convierten al espacio-tiempo escolar en una verdadera “experiencia del tú” (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Respecto a los sentidos que la experiencia de la EPJA produjo *en relación al mundo*, se pudo advertir que el tránsito por la secundaria en la modalidad favoreció en las/os estudiantes la apropiación de saberes, herramientas, prácticas y procedimientos ligados al estudio, la lectura, la escritura, las nuevas TIC's que recuperan como valiosos. Estas “porciones de mundo” que la EPJA les acercó, fueron “útiles” para ellas/os tanto para su uso en distintos ámbitos de sus vidas cotidianas como a la hora de repensar más críticamente la realidad en la que viven.

Por último, para estas/os estudiantes, la experiencia en la EPJA promovió nuevos sentidos *en relación a sí mismas/os*, se convirtió en una verdadera dinámica de desarrollo personal (Ferry, 1997) y en un proceso de transformación subjetiva, en algunos casos, muy profundo. Tras su paso por el secundario en la modalidad se sienten más capaces y por ello, se plantean nuevos proyectos a futuro impensados hasta entonces, como es el de continuar con los estudios superiores. La experiencia de la EPJA y los sentidos construidos por estas/os estudiantes en relación a sí mismas/os evidencian la capacidad de afectación subjetiva que tiene esta modalidad, sobre todo en relación al autoconcepto que tienen de sí. Historias cargadas de miradas negativas respecto de sí mismas/os y hacia el estudio, construidas a lo largo de trayectorias llenas de fracasos, estigmatizaciones y exclusiones se pueden resignificar ahora, a la luz de esta experiencia, con nuevos sentidos en torno a saberse poseedoras/es de algo nuevo y avizorar horizontes distintos tras la culminación del secundario.

Estos sentidos permiten comprender la experiencia educativa en la EPJA como una verdadera experiencia de humanización (Recalcati, 2016). Según los testimonios, el paso por la EPJA se recupera como un proceso de crecimiento personal, de acceso a saberes culturalmente valiosos y de movilización afectiva muy intensa. Aun cuando las/os estudiantes de la EPJA reconozcan que el título que emiten sus instituciones no juega en el campo laboral o educativo con el mismo valor que los emitidos por otras instituciones, los sentidos que pueden atribuirle a su experiencia formativa en la modalidad les permiten manejar de otro modo la contingencia (Mélich, 2006). Tras el paso por la EPJA, estas voces son el testimonio de que ya no se es la/el misma/o, se es otra/o, se abrieron para esta/os estudiantes otros mundos posibles.

Recuperar y reconstruir las voces de las/os destinatarias/os de las políticas públicas para la EPJA fue, quizás, uno de los puntos más valiosos del estudio realizado, ya que se vuelve una tarea imprescindible a la hora de pensar propuestas cada vez más ajustadas a las realidades que estas/os sujetos viven, enfocadas en el efectivo ejercicio y concreción de derechos. Al momento del diseño de las políticas públicas es necesario conocer los impactos, las huellas, las marcas, los saberes, los obstáculos o posibilidades que dejaron en

las vidas de sus destinatarias/os, ya que si las políticas son la toma de posición del Estado frente a cuestiones que atraviesan a su ciudadanía, entonces no se pueden diseñar desoyendo sus realidades. La retroalimentación desde las experiencias de las/os destinataria/os en la implementación de una política, es un instrumento fundamental para su evaluación, mejora y diseño de futuras propuestas.

### Referencias bibliográficas

ACÍN, Beatriz (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. (Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/54544>

BÁRCENA, Fernando & MÉLICH, Joan Carles (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño & Dávila

BOLLETA, Viviana & GARCÍA, Ana Clara (2011). “*La Nocturna*”: *estigma de marginación, horizonte de Posibilidad*. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, 10, 11 y 12 de noviembre de 2011. Recuperado de: [http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2015/04/eje11\\_bolleta.pdf](http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2015/04/eje11_bolleta.pdf)

BRUSILOVSKY, Silvia & CABRERA, María Eugenia (2015). *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción*. Buenos Aires: Noveduc

CONTRERAS, Domingo & PÉREZ de LARA, Nuria (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.

FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

DI PIERRO, María Clara (2012). *Una evaluación de los progresos y las limitaciones de las políticas públicas recientes de educación de jóvenes y adultos en Brasil*. En FINNEGAN, Florencia (Comp.), *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (p. 80-102). Buenos Aires, Argentina: Aique.

FINNEGAN, Florencia (2016). “*La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial*”, en Revista *Encuentro de Saberes*, Nº 6, 33-42. Recuperado de: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068/1017>

FINNEGAN, Florencia (2012). *¿El carro antes que el caballo? Reflexiones sobre algunas demandas y condiciones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos*. En FINNEGAN, Florencia (Comp.), *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (p. 17-25). Buenos Aires, Argentina: Aique.

GOETZ, Judith y LeCOMPTE, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

LARROSA, Jorge (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

LARROSA, Jorge (2006). “*Sobre la experiencia*”, en Revista *Separata Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 18. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>

LEVY, Esther & RODRÍGUEZ, Lidia (2015). “*La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década*”, en Revista *Espacios de Crítica y Producción*, 51, FFyL, UBA. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/1866>

[ANONIMIZADO] (2018). *Los sentidos de la escuela desde las representaciones sociales de lxs sujetxs que cursan el último año del nivel primario*. [ANONIMIZADO]. Consulta en sala.

MÉLICH, Joan Carles (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Argentina: Miño y Dávila

OSZLAK, Oscar (2011). “*El rol del Estado: micro, meso y macro*”. Conferencia dictada en el VI Congreso de Administración Pública organizado por la Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública y la Asociación de Administradores Gubernamentales, Resistencia, Chaco, 7 de julio de 2011.

RECALCATI, Massimo (2016). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama

VASILACHIS, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

|  |
|--|
| Cita sugerida: GÓMEZ, María Noelia (2020). “Sentidos de estudiantes en torno a la experiencia de realizar el secundario en instituciones de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en San Luis” en <i>Revista Argonautas</i> , Vol. 10, Nº 14, 39-54. |
|--|

|   |
|---|
| <a href="http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index">http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index</a> |
|---|

|                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| Recepción: 20 de abril de 2020 | Aceptación: 17 de mayo de 2020 |
|--------------------------------|--------------------------------|

## La práctica docente en la enseñanza de la lectocomprensión en la lengua extranjera inglés desde el abordaje del Modelo Complejo

*The teaching practice in the context of teaching reading comprehension in English as a foreign language from the perspective of the complex model*

**Mariela Verónica MARTINUCCI \***

### RESUMEN

Este trabajo surge del análisis de la propia práctica como parte del equipo docente del Área 10, Lenguas Extranjeras, que dicta los cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” en las carreras de Educación, Psicología y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), República Argentina. El propósito es reflexionar sobre la práctica docente desde el abordaje del Modelo Complejo que propone Guyot (2011), en el que convergen diferentes disciplinas que aportan sus conceptos para identificar problemáticas y contribuir a la búsqueda de soluciones mediante la transformación de la propia práctica. En el centro del Modelo Complejo, interactúan el docente, el estudiante y el conocimiento en el microespacio áulico, inscripto en espacios más amplios –la institución educativa, el sistema educativo y el sistema social– que organizan y regulan dicha interacción en el microespacio del aula pero que también la condicionan. Los efectos de las interacciones en esta red de sujeciones e interdependencias se observan a la luz de las diferentes posturas epistemológicas y de las teorías de la subjetividad, dos enfoques analíticos organizados en torno a tres ejes que completan el modelo: el eje de la temporalidad en sus dos dimensiones, la situacionalidad histórica y la vida cotidiana; el eje de la relación teoría-práctica y el eje de la relación saber-poder. Observar la práctica educativa bajo la lupa del paradigma de la Complejidad permite ver con claridad y autocrítica el proceso formativo de las subjetividades en los estudiantes, quienes en un futuro cercano replicarán lo vivido y aprendido en sus propias prácticas investigativas, docentes o profesionales.

Palabras clave: práctica docente; comprensión lectora; lengua extranjera; textos académicos; Modelo Complejo.

### ABSTRACT

This paper is the result of the analysis of my own practice as a member of the teaching team that is in charge of the “English for Specific Purposes” courses at the Education, Psychology and

---

\* Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Área 10 “Lenguas Extranjeras”. Contacto: marielamartinucci.5@hotmail.com



Phonoaudiology degree programs, at the National University of San Luis, Argentina. The aim of this work is to reflect upon the teaching practice from the perspective of the complex model proposed by Guyot (2011), in which different disciplines converge by contributing their concepts in order to identify problems and to help in the search for solutions through the transformation of the practice. At the core of the Complex Model, the teacher, the student and knowledge interact in the classroom microspace, which is embedded in broader spaces –the educational institution, the educational system and the social system– by which the practice is not only organized and regulated but also conditioned. The effects of the interactions in this network of subjections and interdependences are looked into under the light of different epistemological stances and subjectivity theories. These two analytical approaches are organized around three axes that complete the model: the time axis in its two dimensions, the historical situation and daily life; the theory-practice relation axis; and the knowledge-power relation axis. Examining the educational practice under the magnifying glass of the complexity paradigm enables us to see with clarity and self-criticism the subjectivity formation process in students, who will reproduce what they have lived and learned in their own research, teaching and professional practices.

Key words: teaching practice; reading comprehension; foreign language; academic texts; Complex Model

---

## Introducción

Este trabajo, realizado en el marco de la Maestría de Educación Superior que ofrece la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de San Luis, intenta explorar el microespacio de la práctica docente de los cursos de “Inglés para Propósitos Específicos”, en las carreras de Educación, Psicología y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de San Luis, utilizando las categorías de análisis del Modelo Complejo propuesto por Violeta Guyot (2011). Este instrumento, que se inscribe en el paradigma de la Complejidad (Morin, 1999), es una guía que permite indagar y conocer las propias prácticas –sean estas prácticas docentes, investigativas o profesionales–, problematizarlas y, si fuera necesario, modificarlas. En lo que atañe a las prácticas docentes, el Modelo Complejo pretende tender un puente entre la epistemología –la filosofía de la ciencia– y la pedagogía, y entre la teoría y la práctica, al investigar y hacer consciente la postura epistemológica subyacente e incorporar las teorías de la subjetividad, para poder tomar decisiones fundamentadas que abonen la transformación de la propia práctica y, en última instancia, la transformación del sujeto del conocimiento.

## Desarrollo

Desde los inicios de la humanidad hasta la sociedad posmoderna de nuestros días, con su abrumador desarrollo tecnológico –que hasta promete, en un futuro no muy lejano, operar máquinas con el pensamiento–, la llave de la transformación del mundo ha sido y es el conocimiento. La producción y la transmisión de esta extraordinaria fuerza creadora plantean una relación de mutua dependencia entre la epistemología y las prácticas del conocimiento, entre la teoría y la práctica. Esta interdependencia permite la reflexión, la vigilancia, la modificación y la corrección del conocimiento y, en ese proceso, la subjetivación de los sujetos en su época. Es esencial considerar el contexto histórico de la producción del conocimiento para delimitar en cada momento los condicionamientos socioculturales a los que son sometidos el conocimiento y las prácticas del conocimiento.

### ***La relación entre teoría y práctica, y definición de prácticas del conocimiento***

La relación entre la teoría y la práctica adopta las características del contexto histórico de los conocimientos vigentes en cada época, con los correspondientes condicionamientos que determinan su producción. Guyot (2011) menciona como un hito importante en el planteo de la relación entre la teoría y la práctica, la postura de Marx (siglo XIX), quien expresó que ya no se trataba de entender el mundo como lo había hecho la filosofía hasta el momento, sino de transformarlo. Propuso la *praxis revolucionaria* con el soporte de una teoría sobre la realidad social que consideraba una forma de intervenir para modificarla. Promediando el siglo XX, el neomarxista Karel Kosik incorporó a la teoría del materialismo histórico del Marxismo la idea de que el hombre tiene “la capacidad de proyectarse en una práctica iluminada por el concepto” (Guyot, 2011: 14). El hombre es creador y así transforma el mundo y a sí mismo, es praxístico, se manifiesta en una práctica basada en el conocimiento. Hay una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, el pensar y el hacer.

Más tarde, a fines del siglo XX, Foucault (1990) y Deleuze (1990) continuaron con el legado filosófico sobre la interdependencia entre teoría y práctica, e introdujeron las ideas de lucha y poder en el pasaje de las ideas a la acción y de la acción a las ideas: “todos somos grupúsculos en una red en que la teoría y la práctica son *puntos de relevo*” (Guyot, 2011: 15) en un juego de acciones de práctica y de teoría, según redes de poder.

La definición de prácticas del conocimiento brindada por Guyot (2011) y a la que adherimos habla de un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación impartida en instituciones autorizadas por aquellos que cuentan con títulos acreditados por las instancias gubernamentales de un país, y que habilitan para el ejercicio correspondiente. Estas prácticas están regidas por normas y se articulan “en regímenes institucionales y gubernamentales organizados como dispositivos [que permiten] ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder, y vincularse de una determinada manera con el conocimiento” (Guyot, 2011: 15-16).

### ***Hacia el paradigma de la Complejidad: nuevas opciones epistemológicas y su aporte a la práctica educativa***

La segunda mitad del siglo XX cosecha aportes muy significativos a la persistente problemática epistemológica de establecer la relación entre teoría y práctica. En 1962, Thomas Kuhn introduce la necesidad de incorporar la perspectiva histórica y la noción de paradigma en el desarrollo de la ciencia, poniendo el acento en los condicionamientos históricos y sociales del fenómeno científico, y en los efectos producidos por las revoluciones científicas tanto en la teoría científica como en la sociedad, la cultura y la educación.

Respecto de la importancia del sujeto que hace la ciencia, Gaston Bachelard (1973) toma en cuenta los postulados de Freud para realizar su análisis de las condiciones psicológicas del progreso de la ciencia en términos de “obstáculos epistemológicos”, y para destacar la importancia del error en la educación y la formación del espíritu científico. En este sentido, encuentra la explicación de qué es lo que impide que el sujeto aprenda o que produzca el conocimiento en la existencia del inconsciente. No obstante, Bachelard sostiene que el error es condición necesaria para el avance de la ciencia ya que la historia de la ciencia es la superación de los errores. La experiencia científica implica superar obstáculos y el modo de hacerlo es a través de una ruptura epistemológica. Este principio bachelardiano describe el pasaje del obstáculo a la resolución del problema. El primer grado de ruptura es el nivel de ruptura con el conocimiento vulgar, la opinión. El segundo es el nivel de ruptura con la tradición, en la que el saber adquiere un alto grado de certeza y homogeneidad. La completa aceptación

de la ciencia, impide la aceptación de lo nuevo. De igual modo, la aceptación acrítica y hasta consuetudinaria de nuestras prácticas docentes es el obstáculo que nos separa del logro de nuestros objetivos educativos. En este sentido, proponemos enfatizar la importancia de poner en duda la propia práctica y definir las limitaciones de los resultados que obtenemos.

Hacia fines del siglo pasado, otro aporte fundamental ilumina el campo de la educación con el concepto de “transposición didáctica” de Chevallard (1997). En un sentido restringido, la transposición didáctica marca el paso del saber sabio al saber enseñado: “el ‘olvido’ del saber sabio no oscurece en absoluto el desarrollo atento del análisis del saber enseñado: no es más que el primer tiempo de la sustitución” (Chevallard, 1997: 22) del análisis del saber sabio. Más tarde habrá un encuentro de ambos en total identidad.

Por último, la más reciente y fundamental contribución, tanto a la filosofía de la ciencia como a las prácticas del conocimiento, ha sido la visión crítica respecto de la ciencia y la sociedad tecnológica que implicó la teoría de la Complejidad en el campo científico, derivada de las leyes de la termodinámica formuladas por Ilya Prigogine<sup>1</sup>. Su significativa repercusión en todos los ámbitos del conocimiento y la cultura ha producido un nuevo paradigma científico: el paradigma de la Complejidad (Morin, 1999). Para entender la cuestión de la Complejidad “hay que saber, antes que nada, que hay un paradigma de la simplicidad” (Morin, 2001: 89). A fines del siglo XIX y principios del XX, la ciencia intentaba deshacerse de todo lo individual y singular para concentrarse únicamente en leyes generales, a la vez que eliminaba el tiempo de su perspectiva del mundo. Los científicos trataban de concebir un universo que fuera una máquina determinista y el conocimiento científico tenía la misión de descubrir la simplicidad en la multiplicidad aparente. El paradigma de la simplicidad ponía orden en el universo mediante la reducción, unificando lo diverso, o la disyunción, separando lo ligado. No obstante, los nuevos estudios sobre la termodinámica no solo develaron que existe desorden en el universo físico, sino que reintrodujeron el concepto del tiempo. Al parecer, el desorden y el orden cooperan para organizar el universo. Esta es una noción compleja, puesto que une dos ideas que parecen oponerse. Además de la aceptación de la contradicción que propone la Complejidad, esta nueva postura epistemológica pone de relieve el protagonismo del hombre, a diferencia de la visión determinista de la ciencia que descarta al sujeto por completo. La posibilidad de ser sujeto para la ciencia implica ocupar un sitio en el que “uno se pone en el centro de su mundo para poder tratarlo y tratarse a sí mismo” (Morin, 2001: 97). Además, asegura Morin, tener sentido de la complejidad es tener “sentido del carácter multidimensional de toda realidad” (2001: 100). Morin (2007) expresa la necesidad de una reforma del pensamiento y, por ende, de la enseñanza. Hay una falta de adecuación grave entre nuestros saberes compartimentados en disciplinas y los problemas multidimensionales, globales y planetarios que debemos afrontar.

Al observar nuestra práctica docente y el problema de la enseñanza bajo el cristal del paradigma de la Complejidad, debemos reconocer los efectos nocivos de la compartimentación de los saberes y tener en cuenta que la aptitud para contextualizar e integrar es un aspecto fundamental del pensamiento humano. Las informaciones son parcelas de saberes dispersos y “el conocimiento es sólo conocimiento en tanto es organización, relación y contextualización de la información” (Morin, 2007: 16). En particular, la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera se nutre de la integración de los conocimientos disciplinares que traen los estudiantes a nuestro espacio áulico. A su vez, la elección del material didáctico debe apuntar no solo a los contenidos curriculares de las disciplinas específicas, sino también a los intereses de los estudiantes.

---

<sup>1</sup> Ilya Prigogine fue un físico-químico ruso, nacionalizado belga, que recibió el Premio Nobel de Química en 1977 por su trabajo en termodinámica y el concepto de estructuras disipativas.

## **Análisis de la propia práctica docente a la luz del Modelo Complejo**

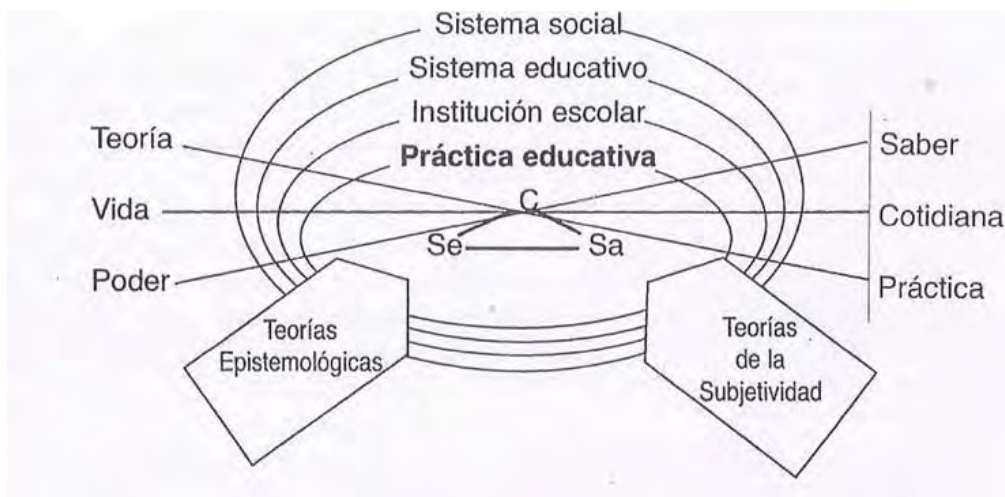
### **a) Los espacios micro y macro del modelo**

En el marco de la perspectiva de la Complejidad, el modelo propuesto por Guyot será la guía para el siguiente análisis de la propia práctica docente en el microespacio de los cursos de “Inglés para Propósitos Específicos”, en las carreras de Educación, Psicología y Fonoaudiología de la UNSL. Esta labor docente se desarrolla en el contexto del Área 10 “Lenguas Extranjeras”, perteneciente al Dpto. de Educación y Formación Docente la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis

Las categorías de análisis provistas por el Modelo Complejo para la investigación sobre la propia práctica docente tienden un puente entre la epistemología y las opciones epistemológicas anteriormente mencionadas, pasando por las teorías de la subjetividad. Además, en su construcción, confluyen diversos saberes disciplinares que permiten identificar las problemáticas de la práctica a fin de encontrar vías de solución, reflexión y transformación.

El primer nivel de análisis de este trabajo pone el foco en el microespacio de la práctica educativa, que se organiza en virtud de tres funciones: sujeto que enseña (Se), sujeto que aprende (Sa) y conocimiento (C) (Fig. 1).

Figura 1: Modelo Complejo de las prácticas educativas



(Guyot, 2011: 49)

Estas funciones son de mutua referencialidad, es decir, se relacionan de tal modo que cada una condiciona el valor y la posición de las otras en un juego de interacciones (Guyot, 2011). En el caso de los cursos de Inglés para Propósitos Específicos (IPPE), en el que se desarrolla mi labor docente, la función “sujeto que aprende” está representada por estudiantes (Sa) de Educación, Psicología y Fonoaudiología. Cada año, se inscriben para cursar la asignatura unos 200 estudiantes, además de aquéllos que deciden rendir en condición de alumno libre (cerca de 40). El porcentaje mayor del alumnado corresponde a la carrera de Psicología, seguido por Fonoaudiología y Ciencias de la Educación en tercer lugar. La función “sujeto que enseña” está a cargo de un equipo docente conformado por un profesor titular exclusivo, un profesor adjunto exclusivo, un jefe de trabajos prácticos exclusivo y un auxiliar de primera exclusivo. El espacio físico de trabajo, además de las aulas asignadas para el dictado de los cursos, se encuentra en una oficina (*Box 5*) en el Bloque IV de la UNSL. En este *Box* funcionan, de forma simultánea, el

Área 10 de Lenguas Extranjeras (ALE) y el recientemente creado Instituto de Lenguas (ILEN). Los recursos humanos del ALE son miembros naturales del ILEN. Esto implica que los docentes e investigadores del Área de Lenguas Extranjeras de los distintos idiomas (inglés, francés, italiano y portugués), que dictan las asignaturas curriculares en las Facultades de la sede San Luis de la UNSL también están a cargo de los cursos de enseñanza de las diferentes lenguas extranjeras y de español, y de traducciones y revisiones de traducciones, entre otros servicios que brinda el ILEN a la comunidad académica.

La función “conocimiento” (C) hace referencia a los contenidos que determinamos pertinentes para los cursos de Inglés para Propósitos Específicos (IPPE). A partir de aquí, realizamos el proceso de transposición didáctica que propone Chevallard (1997), es decir, el trabajo mediante el cual un contenido designado como saber a enseñar sufre transformaciones que lo hacen apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. De este modo, el conocimiento, el “saber sabio”, deviene en “saber enseñado” en la práctica educativa. En nuestro caso, el microespacio de IPPE está orientado a la comprensión lectora de géneros discursivos académico-científicos en inglés con el fin de lograr la expresión oral o escrita de los contenidos en la lengua materna (español), como parte del proceso de conformación de la literacidad o alfabetización académica<sup>2</sup>. El trabajo del sujeto que aprende en el ámbito académico está ligado al contacto permanente con géneros discursivos tales como el manual universitario, el libro de autor y el artículo de investigación, entre otros, a fin de leer para estudiar, apropiarse de conceptos disciplinarios y producir conocimientos pertinentes a su carrera y futura profesión (López, Puebla, Vidal y Martinucci, 2019). Por lo tanto, el objetivo general de los cursos de IPPE es lograr la adquisición o afianzamiento de conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos de nivel elemental a intermedio en inglés, además del desarrollo de estrategias de lectura de textos pertenecientes a los géneros discursivos académicos mencionados. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se espera también, que los estudiantes desarrollen, además de estrategias cognitivas y metacognitivas, estrategias socio-afectivas: si bien en el juego de interacciones entre las tres funciones del microespacio de la práctica educativa el docente es mediador entre el sujeto que aprende y el conocimiento, en la dinámica áulica del trabajo grupal, los alumnos también intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus pares.

En un nivel de análisis más amplio, el microespacio de la práctica educativa (PE) está inmerso en espacios mayores: la institución escolar, el sistema educativo y el sistema social (Fig. 1). Estos macroespacios del Modelo Complejo donde está inmersa la práctica docente, dispuestos conceptualmente como cajas chinas para graficar sus relaciones, forman un tejido de interacciones que normativizan y condicionan las operaciones que se realizan en cada uno. Los diferentes espacios “implican grados de contextualización para establecer los niveles de dependencia y autonomía de los mismos y de las prácticas educativas” (Guyot, 2011: 43). Si bien estos niveles de dependencia más amplios generan sujeciones y condicionamientos para nuestra práctica docente, constituyen el marco institucional que la regula y la organiza.

En lo que respecta al primer macroespacio, el de la institución educativa, los cursos de Inglés para Propósitos Específicos forman parte de los Planes de Estudio de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Fonoaudiología<sup>3</sup>, como asignaturas curriculares, anuales y obligatorias<sup>4</sup>. Estas carreras pertenecen a tres facultades distintas (Facultad de Ciencias

<sup>2</sup> Carlino (2003) define el concepto de *literacidad o alfabetización académica* como “...las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410).

<sup>3</sup> Vale aclarar que hasta la implementación del nuevo plan de estudio para la Lic. en Fonoaudiología, se dictan dos niveles: Inglés I (correspondiente al curso anual de IPPE de las otras carreras mencionadas) e Inglés II.

<sup>4</sup> Los estudiantes de estas carreras pueden optar entre “Inglés para Propósitos Específicos” y “Francés para Propósitos Específicos”.

Humanas, Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias de la Salud), cada una con sus resoluciones y ordenanzas, a su vez supeditadas a las normativas que surgen del Consejo Superior de la UNSL.

Por razones de espacio físico limitado, recursos humanos docentes insuficientes para una matrícula numerosa y superposición horaria con otras asignaturas, las comisiones de trabajo están integradas por estudiantes de distintas carreras, inclusive, en muchos casos, provenientes de diferentes años de las carreras, según lo estipule el plan de estudio correspondiente. El resultado, tal como lo señalan López y Puebla (2011), es la disparidad y variedad de conocimientos disciplinares específicos, que se suman a las diferencias en cuanto a las competencias en el idioma inglés que traen los estudiantes. Esta heterogeneidad se replica en la explicitación de los objetivos y contenidos que los planes de estudios delimitan para los cursos de lengua extranjera. La explicación de esta desigualdad puede hallarse en el hecho de que “no hay plena conciencia del sentido que tiene la inclusión de los idiomas y, en algunos casos, hasta se soslaya su rol al interior de las carreras y por ende, en la formación integral de los alumnos” (López y Puebla, 2011: 48). Todo esto constituye una variedad de condicionamientos a los que está sujeta la práctica docente en los cursos de IPPE, y genera dificultades relacionadas con la articulación de los contenidos curriculares con las tareas de lectura en inglés como lengua extranjera.

Otro aspecto importante para destacar es que el plan de estudios de estas carreras no incluye ninguna asignatura que introduzca a los estudiantes al mundo digital. Su condición de nativos digitales (Prensky, 2001) aseguraría a priori el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sin embargo, las habilidades y competencias requeridas para utilizar recursos digitales (traductores automáticos y diccionarios online, entre otros) de manera formal en el ámbito académico, y localizar e interpretar bibliografía pertinente a su disciplina en inglés, distan enormemente de las empleadas en el uso recreativo o social de la tecnología informática.

El análisis ahora se desplaza al macroespacio del sistema educativo, que organiza, legisla y condiciona a la institución educativa y, por estar inmersa en ella, también afecta al microespacio de la práctica educativa a través de leyes, resoluciones ministeriales, decretos y ordenanzas. En la República Argentina, la Ley de Educación Superior N.º 24521 de 1995 rige el sistema educativo universitario y terciario del país; por lo tanto, las normativas de las instituciones de educación superior nunca deben entrar en contradicción con los artículos de la Ley. Además, dichas instituciones deben acatar y ejecutar las disposiciones que la Ley establece. Así, la Universidad Nacional de San Luis normativiza, de conformidad con la Ley de Educación Superior, todos los aspectos de su vida institucional. Si bien las disposiciones generales de la Ley no repercuten de forma directa en la práctica de la enseñanza de la lectocomprensión en inglés, sí lo hacen indirectamente al regular la institución donde esta se desarrolla.

El último y más amplio espacio macro donde se inscribe la práctica docente, además de la institución educativa y el sistema educativo, es el del sistema social. Al respecto, cabe mencionar que el contexto social en el que acontece la práctica de los cursos de Inglés para Propósitos Específicos (IPPE) es de carácter exolingüe. Esto significa que la considerable distancia geográfica, lingüística y cultural que separa a un país como la Argentina, cuya lengua materna es el español, de las naciones de habla inglesa dificulta la exposición de los estudiantes a la lengua extranjera fuera del ámbito áulico (López y Puebla, 2011). No obstante, los alumnos pueden acceder a través de los medios de comunicación y las redes sociales a ciertas situaciones comunicativas eventuales en inglés, como canciones y producciones audiovisuales, pero de ningún modo revisten el carácter discursivo académico de los textos disciplinares de la asignatura “IPPE”.

López y Puebla (2011) mencionan otro aspecto en el que el sistema social condiciona la práctica de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: las representaciones

psicosociales. Para ello, recurren al concepto de “representaciones” definido por Klett (2009) como conocimientos que las personas construyen en cierto entorno social respecto de un objeto específico. En el caso de la práctica educativa de los cursos de IPPE, estas representaciones psicosociales se pueden manifestar como opiniones y juicios negativos acerca del idioma inglés. La frustración por malas experiencias de aprendizaje anteriores y la sensación de extrañamiento ante un código lingüístico desconocido, además de las concepciones sociales de rechazo a la supuesta dominación colonialista a través del idioma y la cultura extranjera, pueden constituir un obstáculo epistemológico –en términos bachelardianos– enraizado en la experiencia básica, tanto a nivel individual como de la comunidad, que debe superarse en la experiencia cotidiana del aula.

Al poner el foco nuevamente en el microespacio de la práctica educativa y, en particular, en la función del conocimiento (C), es preciso distinguir el conocimiento científico del conocimiento escolarizado, este último transformado por un trabajo de transposición didáctica (Chevallard, 1997), realizado a los fines de la enseñanza-aprendizaje. Chevallard (1997) afirma que el funcionamiento del sistema didáctico supone satisfacer ciertos requisitos: “para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado” (p. 16). La compatibilidad del sistema didáctico con su entorno es siempre un tema a resolver a través de la actualización del saber enseñado, es decir, de un nuevo aporte que restablezca la distancia adecuada del saber enseñado respecto del saber sabio. En este sentido, en la práctica de la asignatura que es objeto de análisis de este trabajo, tal como lo sugieren Viglione, López y Zabala (1999), sería necesario realizar un trabajo interdisciplinario continuo con los docentes de las asignaturas específicas de cada carrera, quienes podrían proponer textos actualizados de real interés y utilidad para los estudiantes, y así definir mejor el objeto de conocimiento de los cursos de IPPE.

#### *b) Teorías epistemológicas y de la subjetividad en el Modelo Complejo*

En los conceptos hasta aquí expuestos, al aplicar el Modelo Complejo se evidencia la distancia existente entre la postura epistemológica que sostiene la práctica docente en estudio, particularmente en la relevancia que tiene el sujeto que aprende (Sa) –y el que enseña (Se)– y la concepción clásica neopositivista, que excluye al sujeto. El modelo de análisis de las prácticas del conocimiento basado en el paradigma de la Complejidad permite reconocer cómo la práctica educativa contribuye al proceso de formación de subjetividades –de estudiantes que, a su vez en sus prácticas sociales (investigativas, docentes, y profesionales), replicarán en gran medida lo aprendido. En este sentido, Guyot (2011) adhiere a la concepción de Foucault, de que la escolarización se experimenta “como estructura de los procesos de subjetivación [en la que los sujetos] se van constituyendo en el juego de las sujeciones, desde los discursos a las prácticas no discursivas, y en los riesgos a los que los lanza el deseo de libertad” (p. 33).

Las teorías epistemológicas y las teorías de la subjetividad son vías de abordaje a partir de las cuales el docente articula su práctica y se filtran consciente e inconscientemente tanto en lo que se hace y se dice como en lo que no. A modo de ejemplo, en los cursos de Inglés para Propósitos Específicos confluyen aportes de diferentes escuelas de pensamiento y disciplinas, como el “learner-centered approach” (enfoque centrado en los intereses del alumno), proveniente de la psicolingüística, que pone el énfasis en las estrategias que intervienen, en este caso, en las tareas de lectocomprensión en inglés (Nunan, 1997). Desde una perspectiva transactiva, el lector y el texto se relacionan de tal modo que emergen transformados: se trata de un proceso en el que el lector, al construir el significado mediante transacciones, asimila la información nueva y la integra a sus esquemas previos para crear un texto nuevo (López y Puebla, 2011). Al igual que la psicolingüística, la sociolingüística y psicología cognitiva también

contribuyen con sus investigaciones a la enseñanza-aprendizaje de los procesos de comprensión lectora. Por lo tanto, en la práctica se consideran sus hallazgos para la implementación de modelos pedagógicos que tengan en cuenta cómo piensan y aprenden los alumnos, sus propias estrategias de comprensión lectora y los filtros afectivos que pueden devenir en obstáculos o facilitadores del aprendizaje.

### *c) Ejes fundamentales del Modelo Complejo*

El Modelo Complejo organiza la diversidad de aspectos que convergen en la práctica docente en ejes fundamentales de estudio, cuyas características ya se han ido delineando al analizar las funciones del espacio micro (C, Se y Sa) en su juego de mutua referencialidad, de dependencias y condicionamientos con su espacio macro, y a través de las teorías epistemológicas y de la subjetividad. Estos ejes se configuran en el eje de la temporalidad en sus dos dimensiones, la situacionalidad histórica y la vida cotidiana; el eje de la relación teoría-práctica y el eje de la relación saber-poder.

*El eje de la temporalidad*, tanto en la dimensión macro de la *situacionalidad histórica* como en su componente micro de la *vida cotidiana*, abrega de las posiciones epistemológicas de Ilya Prigogine y de Thomas Kuhn. El primero volvió a incluir la flecha del tiempo en el pensamiento científico, por largo tiempo descartada de la teoría y las prácticas del conocimiento, y el segundo, introdujo la importancia de los procesos y las condiciones de posibilidad para explicar cómo las revoluciones científicas son producto de su situación histórico-social. En este mismo sentido, Guyot (2011) afirma: “Los sujetos son hijos de su tiempo [...] y el conocimiento es una producción que se procesa en el tiempo de acuerdo a las posibilidades sociales, políticas, económicas y a los desarrollos de otros conocimientos y tecnologías” (p. 31).

La práctica docente que es objeto de este trabajo se sitúa en el espacio-tiempo macro de la sociedad posmoderna. La posmodernidad se presenta con una multiplicidad de transformaciones vertiginosas y componentes bien identificables: a) la “sociedad de consumo”, fomentada por la narrativa de la publicidad y el marketing. Según Zygmunt Bauman (1999), la excitación por la acumulación no tiene que ver tanto con las posesiones materiales; sino con la acumulación de sensaciones y deseos nuevos (p. 38). Esta necesidad de placeres fugaces devela la crisis del sujeto posmoderno, frente a la superficialidad de la vida y la falta de sentido; b) los nunca superados conflictos políticos y bélicos provocados por los intereses insaciables de los poderes internacionales que amenazan con el uso de armas químicas y nucleares. El fracaso de la razón para garantizar la paz, la libertad y la felicidad de los seres humanos sumió a la humanidad en una profunda decepción con las promesas de la modernidad. Al respecto, Jean-Francois Lyotard (1993) explica que este descreimiento en las grandes metanarrativas de la humanidad –el paradigma positivista, el Marxismo, la salvación cristiana– es lo que define a la posmodernidad y sumerge al sujeto en un vacío existencial con desesperados intentos por recobrar algún grado de certeza y estabilidad; y c) el imparable avance de la tecnología y las redes de información y comunicación, que ha generado la hegemonía de la imagen, un dispositivo de formación de las mentes jóvenes y nuevos modos de relaciones interpersonales. El mundo globalizado, producto de las redes y la comunicación, demanda docentes, científicos y profesionales cada vez más eficientes que requieren de la adquisición de más competencias. Es en este punto donde la lectocomprensión de textos en inglés desempeña un rol fundamental y una función epistémica al favorecer la producción de conocimientos. Las clases de lectocomprensión en inglés preparan a los estudiantes gradualmente para que en su vida profesional puedan construir sentido de las publicaciones en esta lengua extranjera y apropiarse de nuevos conocimientos disciplinares que la ciencia va desarrollando. Estos nuevos saberes de especialidad pueden contribuir a resolver los desafíos que los profesionales encontrarán en sus prácticas y así incluso generar nuevos conocimientos. En el tiempo-espacio



micro de la práctica docente, la vida cotidiana, es donde se relacionan docentes y alumnos, y se constituyen en sujetos “protagonistas de una sociedad, una cultura, una época” (Guyot, 2011: 32). La vida cotidiana acontece en la realidad del aula, donde se sustancia la praxis en la intervención del docente entre el conocimiento y los estudiantes, a través del trabajo de transposición didáctica. Así se desencadenan procesos cognitivos, emocionales y éticos, con las transformaciones subjetivas que emergen de la superación de los obstáculos epistemológicos.

En cuanto al *eje teoría-práctica*, se mencionaron anteriormente en este trabajo los diferentes aportes y concepciones que contribuyeron a echar luz sobre esta cuestión. Resta distinguir los distintos modos de entender la relación entre la teoría y la práctica. Una postura es la de creer que la práctica se justifica por sí misma y el recurso que la legitima es del tipo ensayo-error – concepción empirista del conocimiento, que pasa de la “experiencia particular a la recomendación normativa de los procedimientos” (Guyot, Fiezzi y Vitarelli, 1995: 23). A esta manera de concebir la relación teoría-práctica, se contraponen la de la valorización de la teoría que relega la práctica a una mera aplicación de la primera. Así, de la práctica no surge ninguna experiencia transformadora sino de reproducción de situaciones. Una tercera perspectiva es la de entender la práctica como técnica de manipulación de hombres y cosas para garantizar su eficacia y el cumplimiento de determinados objetivos. Finalmente, la relación entre la teoría y la práctica ha sido repensada de acuerdo al reconocimiento del sujeto en su situación histórica. Bajo este enfoque, “teoría y práctica se reconcilian en la praxis, en vistas a la acción creadora del hombre” (Guyot, 2011: 48). Desde esta perspectiva, Foucault considera a la práctica como “un conjunto de relevos de un punto teórico a otro” y a la teoría como “un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro” (Foucault [1992] citado en Guyot, 2011: 48-49). Es esta última manera de entender la interrelación teoría-práctica la que orienta la práctica de la enseñanza de la lectocomprensión en inglés. Ilustra esta afirmación, la constante tarea investigativa del equipo docente de la asignatura para actualizar los conocimientos y hallar nuevos criterios didácticos. Además, consideramos esencial mantener una actitud crítica y reflexiva sobre la práctica para modificar objetivos y contenidos cuando es necesario, seleccionar textos disciplinares específicos según la devolución que recibimos de los alumnos y diseñar guías de estudio conforme al trabajo de transposición didáctica pertinente que transforma los nuevos saberes a enseñar en el saber enseñado. Nuestra visión de la práctica docente como praxis educativa hace que ésta sea un proceso de creación permanente.

El último de los ejes del modelo hace referencia a la *relación saber-poder*. En el dispositivo educación, según explica Guyot (2011) siguiendo los lineamientos del pensamiento de Foucault, la práctica docente se da en un espacio de luchas, confrontaciones y resistencias en cuanto a la vinculación de los sujetos con el conocimiento, a partir de reglas para el establecimiento de la verdad; esto genera una manera de organizar el saber que suele tender a la dominación. Los juegos de poder no se limitan al microespacio de la práctica docente, sino que, como se mencionó antes en este estudio, ésta está sometida a los condicionamientos de la institución donde se desarrolla, el sistema educativo y la sociedad. Por otro lado, la práctica docente hace posible “el ejercicio de un contrapoder, de resistencia al poder instituido” (Guyot, 2011: 32). En este sentido, Guyot (2011) afirma que el docente, a través de su práctica, puede facilitar una línea de fuga de los aparatos que lo condicionan mediante el uso constructivo de las relaciones de poder-saber (p. 34) y, por lo tanto, mediante la vigilancia epistemológica, dejar de reproducir las tradiciones represivas que suelen internalizarse inconscientemente. A modo de ejemplo, en el microespacio áulico de la práctica que aquí se analiza, el docente no es el dueño exclusivo del saber. Si bien éste tiene el dominio del inglés y el conocimiento de la didáctica para la enseñanza de la lectocomprensión, los alumnos, como señalan Viglione et ál. (1999), también ejercen la relación poder-saber por ser quienes tienen el conocimiento de la

disciplina específica. Así, el docente no detenta el poder absoluto, como ocurría tradicionalmente, sino que participa con los estudiantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en un juego de intercambio de roles. El buen uso del poder facilita la transformación del sujeto por medio de prácticas que lo llevan a operar sobre sí mismo: Foucault (1992) asegura que “siempre puede uno corregirse en lo que se habría debido ser y no se ha sido nunca” (p. 54).

Queda así completo el Modelo Complejo de análisis de la práctica docente que propone Guyot (2011) como una manera de escudriñar las prácticas del conocimiento, y en particular la práctica docente que compete a este trabajo, con la finalidad de hacer consciente las interdependencias y condicionamientos del modelo para descubrir en qué aspectos tenemos la posibilidad de operar transformaciones. La identificación de tales aspectos en la práctica de los cursos de Inglés para Propósitos Específicos podría ser tema de otro trabajo que indague sobre las transformaciones que se han implementado o sería necesario implementar; por ejemplo, como se mencionó antes en este análisis, la necesidad de un trabajo interdisciplinario constante con los docentes de las asignaturas específicas de cada carrera para ajustar mejor el material didáctico –textos que revistan mayor interés para los estudiantes y actualicen los conocimientos disciplinares para restituir la distancia adecuada entre el saber sabio y el saber enseñado.

## **Conclusiones**

Las instituciones educativas, y en ellas, las prácticas docentes, desempeñan un papel esencial en la transmisión implícita o explícita de las concepciones epistemológicas. Por ende, las decisiones curriculares, didácticas y metodológicas, asociadas directa o indirectamente con la transmisión o la producción del conocimiento en el microespacio de la práctica están dominadas por cierta representación de la ciencia y del mundo, que luego se instala en el resto de la sociedad y la cultura. Por esto, es de vital importancia adoptar una postura reflexiva sobre la propia práctica que nos permita reconocer qué supuestos epistemológicos la impregnan.

La práctica docente en el microespacio de la enseñanza de la lectocomprensión en la lengua extranjera inglés que es objeto de este análisis apoya la noción de proceso en el que el conocimiento se construye teniendo en cuenta factores sociales y culturales, con sus correspondientes relaciones de poder, y donde el sujeto es protagonista de su propia transformación. En este proceso, la vigilancia epistemológica es decisiva para identificar obstáculos y efectuar los cambios y ajustes necesarios para dar respuesta a los problemas, ya sea a través de una nueva transposición didáctica, del trabajo investigativo, o de la adopción de actitudes y estrategias tendientes a restablecer el equilibrio en la relación Conocimiento-Sujeto que enseña-Sujeto que aprende. Esta perspectiva promueve la formación de sujetos pensantes, críticos y creativos, que logren trazar líneas de fuga de los poderes que los sujetan y así lleguen a ser agentes de transformación de su realidad social y cultural. Como sugiere Morin (1999), el círculo individuo-sociedad-especie es la base para enseñar la ética que potencia la conciencia planetaria y permite vivir en democracia.

## Referencias bibliográficas

BACHELARD, Gastón (1973). *Epistemología*. Barcelona: Editorial Anagrama.

BAUMAN, Zygmunt (1999). "The Self in a Consumer Society" en *The Hedgehog Review*, 35-40. Recuperado de <[http://www.iasc-culture.org/HHR\\_Archives/Identity/1.1FBauman.pdf](http://www.iasc-culture.org/HHR_Archives/Identity/1.1FBauman.pdf)>. (01/06/2019).

CARLINO, Paula (2003). "Alfabetización académica: Un Cambio necesario, algunas alternativas posibles" en *Educere Investigación*, Vol. 6, N° 20, 409-420.

CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Editorial Aiqué.

DELEUZE, Gilles (1990). ¿Qué es un dispositivo? en *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa editorial.

FOUCAULT, Michel (1990). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Buenos Aires: Alianza.

----- (1992). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

GUYOT, Violeta (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

GUYOT, Violeta; FIEZZI, Nora y VITARELLI, Marcelo (1995). "La Práctica Docente y la realidad del aula. Un enfoque epistemológico" en *Enfoques Pedagógicos*, Vol. 3, N.º 2, Subdirección de Educación de CAFAM, Bogotá, 21-35.

KLETT, Estela (2009). *Construyendo la didáctica de lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora.

KUHN, Thomas (1962). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: FCE.

LÓPEZ, Ma. Estela y PUEBLA, Ma. Marcela (2011). "Fundamentación teórico pedagógica de los Cursos de 'Inglés para Propósitos Específicos' centrados en la lectocomprensión de textos académico-científicos relativos a disciplinas de formación humanística" en *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico*, Año 16, N.º 64/65, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, 46-59. ISSN: 0328-8064

LÓPEZ, Ma. Estela, PUEBLA, Ma. Marcela, VIDAL, Ma. Fernanda y MARTINUCCI, Mariela (2019). "Función social y valor epistémico de la comprensión lectora en lengua extranjera – inglés– en el ámbito académico universitario" en *Argonautas*, Vol. 9, N.º 12, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 61-73. Recuperado de <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argo>

LYOTARD, Jean Francois (1993). *La condición posmoderna*. Barcelona: Planeta.

MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa) (01/06/2019)

----- (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

----- (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

NUNAN, David (1997). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

PRENSKY, Marc (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants" en *On the Horizon*, Vol. 9, N° 5, MCB University Press, 1-6.

VIGLIONE, Elisabeth; LÓPEZ, Ma. Estela y ZABALA, Ma. Teresa (1999). "La Práctica Docente en las Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de San Luis: Reflexiones desde un Enfoque Epistemológico y Metodológico" en Revista IDEA, Vol. 13, N° 29, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, 133-142.

|  |  |
|--|--|
| Cita sugerida: MARTINUCCI, Mariela Verónica (2020). "La práctica docente en la enseñanza de la lectocomprensión en la lengua extranjera inglés desde el abordaje del Modelo Complejo" en <i>Revista Argonautas</i> , Vol. 10, N° 14, 55-67.<br><a href="http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index">http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index</a> |  |
|--|--|

|                                |                                 |
|--------------------------------|---------------------------------|
| Recepción: 14 de marzo de 2020 | Aceptación: 14 de abril de 2020 |
|--------------------------------|---------------------------------|

## Restitución del derecho a la educación superior para los pueblos indígenas

*Restitution of right to higher education for indigenous people*

José Luis Jofré \*

### RESUMEN

En este trabajo abordamos el derecho de los pueblos indígenas a la educación. Con base en los datos que muestran la existencia de sistemas complejos de educación prehispánica, proponemos el "principio de restitución" de este derecho a los pueblos indígenas de Abyayala. Para tal fin, comenzamos con una breve descripción del "estado de los pueblos indígenas del mundo" y las dificultades en el acceso a la educación. A continuación, describimos el proyecto educativo para el buen gobierno, impulsado por Felipe Guaman Poma de Ayala. En tercer lugar, planteamos la necesidad de restituir el derecho a la educación superior a los pueblos indígenas. Exponemos como argumento el precedente de la educación náhuatl del México-Tenochtitlan. Finalmente, destacamos el carácter integral de la praxis educativa y la lógica multi-epistémica del Colegio de Santa Cruz.

Palabras clave: derecho a la educación; educación superior; conocimientos ancestrales; pueblos indígenas; restitución de derechos.

### ABSTRACT

In this work we address the right of indigenous peoples to education. Based on the data that shows the existence of complex systems of pre-Hispanic education, we propose the "principle of restitution" of this right to the indigenous peoples of Abyayala. We start with a brief description of the "state of the world's indigenous peoples" and the difficulties in accessing education. Next, we describe the educational project for good governance, promoted by Felipe Guaman Poma de Ayala. Third, we raise the need to restore the right to higher education to indigenous peoples. We present as an argument the precedent of Nahuatl education in Mexico-Tenochtitlan. Finally, we collect features of the project developed by the Franciscans at the Colegio Imperial Santa Cruz de Tlatelolco. We highlight the integral character of the educational praxis and the multi-epistemic logic of the Colegio de Santa Cruz.

Key words: right to education Higher education, ancestral knowledge, indigenous peoples, restitution of rights.

---

\* José Luis Jofré es Doctor en Ciencias Sociales, Licenciado en Comunicación Social, Especialista en Formación Docente. Oficia de docente, investigador y extensionista en Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Está designado como profesor responsable de Nivel II de la praxis Taller Sujetos de Aprendizajes en Diferentes Contextos de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Mail de contacto: joseluisjofre@yahoo.com.ar

## Introducción

*“El sabio (in tlamatini) es como lumbre o hacha grande, y espejo luciente y pulido de ambas partes, y buen dechado de los otros, entendido y leído; también es como camino y guía para los otros”. Relato de los informantes náhuatl a Bernardino de Sahagún (1981: 98).*

En el libro décimo de la *Historia general de las cosas en la Nueva España*, conocido también como el *Códice Florentino*, Bernardino de Sahagún elabora un catálogo de lo que considera “vicios y virtudes de la gente indiana y [cambia de tema] de los miembros de todo cuerpo interiores y exteriores y de las enfermedades y las medicinas contrarias y de las naciones que a esta tierra han venido a poblar”. En el capítulo octavo de este libro, el autor recoge el fragmento con el que comenzamos estas líneas y que opera como epígrafe. Este pequeño fragmento en el que se describe al sabio, recoge un conjunto de observaciones que nos emplaza en el lugar de la trabajosa tarea de la descolonización del pensamiento moderno. Retomamos a continuación dos observaciones. La primera cuestión que plantea la cita surge de comparación entre el *tlamatini*, el sabio, y la figura del espejo luciente y pulido. La segunda referencia que nos provoca es que describe al sabio como “leído”.

Sobre la figura del espejo se abre uno de los grandes mitos del relato moderno (Dussel, 1994) que sostiene que los indios “cambiaron oro y plata por espejitos de colores”. Aduciendo a que estos pueblos no conocían los espejos y por ese motivo se dejaron engañar. Sin embargo, el mismo Sahagún escribe:

“Hay en esta tierra piedras de que se hacen espejos; hay venas de estas piedras y minas de donde se sacan. Unas de éstas son blancas, y de ellas se hacen buenos espejos, (y) son estos espejos de señores y señoras: cuando están en piedra parecen pedazos de metal; cuando las labran y pulen son muy hermosos, muy lisos, sin raya ninguna, son preciosos y hacen la cara muy al propio” (Sahagún, 1981: 33).

A esta referencia se suma que el espejo (tezchipaoac, en el *Códice Florentino*) está incorporado al cuerpo de una de las deidades o protectores, Tezcatlipoca. Vale decir, el mundo inventado por la modernidad, es el mundo en el que somos colonizados por el discurso moderno. A tal punto que resulta difícil explicar a los colegas que aquello de “oro y plata por espejos” debemos removerlo de nuestro discurso académico. Básicamente porque actualiza de manera ritual el relato mítico de la modernidad.

El segundo punto que señalamos es la afirmación de que estos sabios eran “leídos”. Es obvio que la cuestión central aquí es la existencia de libros entre las comunidades del México Antiguo, tanto en la zona náhuatl como en la zona maya. Entre los primeros, esos libros se denominan *amoxtli* que significa hojas pegadas (León-Portilla, 2006). También son llamados escrituras pintadas por la primacía de los dibujos que hay en sus páginas. Los *amoxtli* dan cuenta de una forma sistemática de copilar información para ser transmitida de generación en generación. La existencia de libros implica, indefectiblemente, la existencia de personas capaces tanto de escribir como de leer.

Un tercer punto, en las instancias de descolonización del discurso, surge si consideramos el contexto en el que se ubica este fragmento ya que el sabio, *tlamatini*, de quien habla Sahagún en este capítulo, es el médico, *ticitl*. Este detalle es fundamental en los procedimientos de descolonización de nuestra mirada en la academia por dos motivos: primero, porque Bernardino de Sahagún traduce *ticitl* por médico. No traduce chamán,

curandero, sino que usa el vocablo castellano “médico”. Debemos hacer notar que, en este gesto de traducción, el fundador de la antropología moderna no es un colonizador del saber sino un investigador que no pretende degradar a la otredad con su ciencia. Y esto es de suma importancia precisamente si se considera el giro degradante que sostendrán otros académicos al referirse a los pueblos indígenas en general. En segundo lugar, de estos *titici* (plural) diversos cronistas y médicos europeos recogieron tanto procedimientos médicos como plantas (con las que experimentaron) y farmacopeas (en tanto recetario o preparaciones medicinales).

Al señalar a médicos, *titici*, y sabios, *tlamatinime*, el autor está haciendo referencia a profesionales formados en escuelas de nivel superior (*calmécac*) con la mediación de los libros pintados, *amoxtli*, y los conocimientos transmitidos de manera oral, *tlahtolli*.

Este pequeño fragmento, que principia estas palabras, permite proponer un lugar de referencia para abordar las relaciones múltiples entre estado, educación, educación superior, sistemas de conocimiento, sujetos productores de saber, pueblos indígenas.

Algunas de estas relaciones pretendemos problematizar en estas páginas. Para tal fin, partiremos de una descripción brevísima de las extremas condiciones en la que se encuentran los pueblos originarios del mundo, tanto en sus dimensiones económicas como en el acceso a la educación.

Continuaremos por la exigencia de mudar la vida que Felipe Guaman Poma de Ayala expresa en *Primer Corónica y buen gobierno*, en 1615. Una exigencia que incluye, por un lado, la restitución de las condiciones de dignidad y justicia previas a la llegada del invasor. Y, por otro lado, la implementación de un “proyecto educativo” puesto al servicio del buen gobierno.

A continuación, consideramos oportuno mostrar que también en el tema de la educación es posible hablar de restitución si consideramos que, en algunas naciones precolombinas, el sistema educativo alcanzó un nivel de complejidad, desarrollo, gratuidad y universalidad que no fue posible en el mundo moderno sino hasta el siglo XX. Desde este horizonte presentaremos brevemente el caso de la educación náhuatl.

Finalmente, recogeremos rasgos del proyecto desarrollado por un grupo de frailes franciscanos en el Colegio Imperial Santa Cruz de Tlatelolco. Un proyecto sostenido como praxis educativa de carácter integral y desde una lógica pluriepistémica.

## **Notas sobre la situación de los pueblos originarios y el acceso a la educación**

*“Contar destas cosas y y escriuir es nunca acabar”*

*“Escriuillo es llorar”.*

Guaman Poma (1615: 966; 965 [984; 983])

Tal como adelantamos en la introducción, nos interesa abordar la situación de los pueblos originarios en lo que respecta al acceso a la educación. Previo a esto consideramos oportuno recoger algunas notas sobre la situación general de los pueblos indígenas del mundo.

Para esta aproximación partimos señalando que el *Informe sobre la situación de los pueblos indígenas del mundo* de las Naciones Unidas (en adelante ONU por su sigla en castellano) indica que en la actualidad los pueblos indígenas representan apenas el cinco por ciento de la población mundial (DESA, 2009, 2015; Buranbaeva et al., 2009; Carino et al., 2009).

Ese pequeño porcentaje muestra que, en realidad, son aproximadamente trescientos setenta millones de personas. Sin embargo, a pesar de ser tan pequeño el porcentaje, representa el treinta por ciento de la población pobre del mundo que vive en condiciones alarmantes en el territorio de todos los países del mundo. Las cifras indican una relación de seis a uno, entre los pobres de procedencia indígenas y aquellos de otras procedencias (DESA, 2015: 82). La relación llega hasta ocho a uno en Paraguay, donde toda la población indígena se encuentra bajo la línea de la pobreza (DESA, 2009: 27).

Aún más radical se torna la comparación si se considera que grandes porciones de los pobres que viven en los asentamientos de las grandes ciudades, son pueblos desplazados que, por diversos motivos, ya no se reconocen como indígenas o, simplemente, no reúnen las condiciones que requieren los censos para ser “catalogados” como tales. Situación que los constituye, en las más de las veces, en extranjeros en sus propias tierras y alienados de sus propias identidades.

Argentina no es una excepción. El 24 mayo de 2016, Gisel Ducatenzeiler, en un informe para *Mirada Global Historias Humanas* de la ONU, titula su narración: “La situación de los pueblos indígenas en Argentina es terrible”. En la nota la narradora de la ONU hace referencia a la evaluación realizada por el Relator especial de la ONU sobre el racismo, Mutuma Ruteere, quien, tras visitar Argentina para evaluar la situación de esas comunidades, así como de afrodescendientes y migrantes, afirmó que en este país:

‘la situación de los pueblos indígenas en ciertas áreas es terrible, ya que viven en la extrema pobreza, en un aislamiento sociocultural y sin acceso a servicios básicos como la salud, una vivienda decente e incluso el agua potable’. Asimismo [relata Ducatenzeiler, que Mutuma Ruteere] señaló que es alarmante la represión que se hace en distintas partes del Estado de las movilizaciones de grupos indígenas para reclamar sus derechos (Ducatenzeiler, 2016).

Ahora bien, la situación de pobreza no es sólo un índice que refleja la dimensión económica, sino que abarca otros aspectos. Así, por ejemplo, si se considera el acceso al derecho a la educación, el escenario es aún más grave. De todos los pueblos indígenas del mundo, solamente en Canadá esa población tiene acceso a la educación primaria y logra egresar de este nivel. En el resto de los países no logran acceder ni siquiera al nivel primario. Por lo que la educación técnica y profesional del nivel superior (o tercer nivel) es excepcional o casi nula. Argentina una vez más, no es una excepción.

### **Educación, estado y pueblos originarios en Argentina**

En nuestro país hay centenares de acciones que procuran dar cuenta de la situación y, al mismo tiempo, procuran generar una modificación en el estado de cosas. Es así que, poco a poco se han generado algunos cambios tal como lo recogen distintas investigaciones. La búsqueda incesante por modificar tal situación se recoge, de manera sucinta, en la Ley 26.206 de Educación Nacional, promulgada el 14 de diciembre de 2006. Desde esa iniciativa el Estado consagra como derecho la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB). Desde este marco legal el Estado promovió las escuelas primarias rurales bilingües. Este último gesto permitió que las comunidades tuvieran acceso a tal formación primaria. Tal como sucede en Canadá, la educación secundaria es un poco más problemática. Y la superior está en un horizonte casi inalcanzable.

Los intentos de abordar la situación de la educación superior por parte de diversos colectivos son múltiples, aunque no integrales ni sistémicos. Desde los trabajos realizados por Mato (2017), Guaymás (2017), Ivanoff y Loncon, (2016) se pueden señalar, por ejemplo:



- (1) Los emprendimientos de docentes y alumnos a través de proyectos de investigación, proyectos de extensión universitaria y cátedras libres.
- (2) La incorporación de personas provenientes de los pueblos originarios a carreras universitaria con el incentivo de becas y/o apoyo académico.
- (3) El trabajo intercultural que asocian los centros de formación de nivel superior y las comunidades originarias que dan lugar a distintos proyectos, por ejemplo, la creación de titulaciones, certificaciones, especialidades, tecnicaturas, actualizaciones docentes en Educación rural e intercultural, entre otras.
- (4) La creación de Profesorados en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural bilingüe en, al menos, Salta, Córdoba y Chaco. En Salta, por ejemplo, Cuatro años luego de su creación, en 2016 egresaron los primeros 123 docentes del Profesorado en Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe. Los egresados son, en su mayoría, integrantes de comunidades originarias de Santa Victoria Este, Rivadavia Banda Sur y Rivadavia Banda Norte. Así lo informó, el 6 de abril de 2016, el órgano de prensa de esa provincia.
- (5) La creación de Universidades Populares Originarias que buscan constituirse en un proyecto alternativo de educación superior y producción de conocimiento.
- (6) También existen al menos dos proyectos de creación, uno de la Universidad Nacional Intercultural de Pueblos Indígenas (UNIFE), presentada por Alcira Argumedo, Giménez, Lozano, Beilla y Riestra a iniciativa de diversas organizaciones territoriales. Mostrada en organismos internacionales por el Estado Argentino y cajoneada por el mismo estado (Cámara de Diputados de la Nación, Expediente 2871-D-2015). Igual destino se le asignó al Proyecto de la Universidad Intercultural Bilingüe de los Pueblos Originarios de la Argentina en el Chaco, presentada por Juan Manuel Pedrini y otros (Cámara de Diputados de la Nación, Expediente 1603-D-2015; Lenton et al. 2014).

Entre los múltiples proyectos algunos articulan a través de redes. Tal es el caso de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Originarios y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL). En ella participan espacios universitarios que articulan con comunidades ancestrales de diversos países del continente: Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Nicaragua, Venezuela y Argentina. En conjunto con organismos regionales como el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe. En nuestro país las universidades nacionales que participan están distribuidas por todo el territorio.

Tres características comunes de estos proyectos apuntan a, primero, colaborar para que se hagan efectivos los derechos de los pueblos originarios; segundo, promover el protagonismo de las comunidades y pueblos en la búsqueda de reconocimiento por parte del Estado Nacional, los Estados provinciales y municipales; tercero, acompañar a las comunidades en la lucha ante el avance de las corporaciones nacionales e internacionales sobre los territorios ancestrales.

Esta característica común que comparten muchos de estos proyectos, tendiente a hacer efectivo los derechos de los pueblos indígenas, en especial a los derechos de acceso a la educación, se remontan más de cinco siglos hacia el pasado. De esos múltiples proyectos, recogemos a continuación tres. El primero se ubica a principios del siglo XVII y se trata, en realidad de la propuesta que Guaman Poma realiza al Monarca español. El segundo proyecto se trata del sistema educativo náhuatl; el tercero se emplaza en el siglo XVI con los franciscanos en el Colegio de Tlatelolco.

## El proyecto de Guaman Poma: una educación para mudar la vida como camino al bien vivir y el buen gobierno

Como señalamos con anterioridad, una marca distintiva que comparten distintas iniciativas que trazan vínculos con los pueblos originarios, es la búsqueda del efectivo cumplimiento de sus derechos. Debemos resaltar, a fuer de repetición, que la necesidad de afirmar el “derecho a tener derechos” se debe a que los mismos han sido conculcados desde hace más de quinientos años.

Esta situación, que es común con otros sectores de la sociedad, motiva la urgencia de un cambio profundo en las relaciones de poder. Una modificación radical que Guaman Poma enuncia como obligación de “mudar la vida”. En 1615, el Qhapac Apu, denuncia el “mal gobierno” y exige que se camine hacia un “buen gobierno”. La pro-vocación, la exigencia se escuchará una y otra vez durante los sucesivos siglos. Así, en las primeras décadas del siglo XVIII, carteles con las denuncias del mal gobierno se clavaban en los pórticos de las casas en Madrid, México y Perú. La denuncia volverá a ser enarbolada por las familias de Tupac Amaru II, Tupac Katari e Isabel Gualpa en la insurrección de 1780-83 (Jofré, 2019a; 2019b). De la misma manera, fueron leídas desde *Los manifiestos en náhuatl* de Emiliano Zapata en 1918 (León-Portilla, 1996). Y nuevamente serán los [neo] Zapatistas de Chiapas quienes en 1996 denunciarán al “Mal Gobierno” en la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona (Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 1996).

Entre esos llamados a *mudar la vida* nos detendremos en la obra de Guaman Poma, titulada *Primer y Nueva Corónica y Buen Gobierno deste rreyno*. En la *Corónica*, fruto de treinta años de caminar las comunidades, de ver los sufrimientos de los comuneros y comuneras, sometidos casi al exterminio, este “mudar” tiene al menos dos sentidos que nos interesa recoger. El primer sentido de este mudar lo enuncia el Autor en el “Prólogo al Lector Cristiano” y se trata de una invitación a la conversión de quienes en nombre de esta religión atentan contra la dignidad y la vida de los habitantes originarios. Así lo señala Guaman Poma: “Gasté mucho tiempo y muchos años [escribiendo esta crónica], acordándome que a de ser prouechoso a los fieles cristianos para emienda de sus pecados y malas uidas y herronías (sic)” (Poma, 1615: 11 [11]).

El segundo sentido, y en misma dirección, mudar la vida implica para Guaman Poma restituir las condiciones de dignidad y justicia anteriores a la invasión. Para el Qhapaq Apu, como lo nombra su padre Martín, la clave de ese mudar era la restitución del *sapci*. La “cosa común de todos” “para buen provecho y sustentos de los pobres” es descrita de la siguiente manera por el Guaman Poma:

[La] hazienda de comunidad que ellos les llama *sapci*, de sementeras de maýs y trigo, papas, agí, magno [verdura seca], algodón, uña, obrage, teñiría, coca, frutales. Y que las donzellas y biudas hilen y texan diez piezas una pieza de ropa en un tercio de la comunidad, *sapci*. Y tengan ganados de Castilla y de la tierra de su comunidad y *sapci*. Y de cada yndio o yndia tengan hazienda (Poma de Ayala, 1615, 963 [977]).

La restitución del *sapci* implica, para el Autor, la recuperación de las Qollqas, los depósitos del Inca, almacenes comunitarios que permitían conservar alimentos para los tiempos de sequía (Poma de Ayala, 335 [337]).

“Cómo sustentaua el Ynga los depósitos deste rreyno llamado collca. Que auía en toda la prouincia en los Collas de chuno [papa deshidratada para conservar], muraya [ch'uñu blanco], caya [conserva de uqa], charque [carne hecha conserva], lana en los Conde Suyos en Corocona, en los Ande Suyos y Chinchay en Apcara, Challco, Sora y en Guanaco Pampa y en Caracha Pampa, en todo ualle de Xauxa y en todo Guanoco,

en todo el rreyno y en los llanos de maýs y de camote y axí, algodón y maxno [verdura seca] y coca y rumo [mandioca] (sic) (Poma de Ayala, 336 [338]).

Craig Morris excavó y estudió los depósitos estatales de Huánuco Pampa. En sus investigaciones identificó 497 depósitos destinados principalmente a alimentos en uno de los cerros de dicha zona. Aunque los estudios fueron interrumpidos, resulta ilustrativo la preocupación por la conservación de alimentos por parte de la estructura Inca. Guaman Poma señala que muchos de esos depósitos se destinaban a la conservación de los alimentos producidos en las haciendas comunes llamadas Sapci. La existencia de las Sapci, haciendas comunitarias, y las Qollqas o depósitos, sumado a los Tambos a lo largo de todo el Qhapaq Ñan, Camino del Inca, indican la preocupación del gobierno porque nadie en las comunidades del sistema pasara hambre. Una preocupación que no tendrá lugar en la estructura de la colonia. De hecho, así lo denunciará el *Qhapaq Apu* en su Corónica.

En el Capítulo 32 Guaman Poma escribe un Diálogo filosófico, al estilo de Platón, cuyos personajes son el Monarca y el Autor. En este diálogo Felipe de Ayala sostiene que es necesaria la restitución del *sapci* y las *Qollqas*, Al mismo tiempo, el Autor, recoge otros derechos que se deben respetar para restaurar la justicia.

Se preocupa Ayala por el restablecimiento de la salud a los mineros. Exige que cesen los castigos; que se libere a los indios, a los negros (sic) y españoles que sepan curar y que se les pague salario por ese menester. Solicita que los adultos que han huido evitando el rigor de la Colonia, puedan volver a sus comunidades para que éstas crezcan y no desaparezcan los indios. Exige, así mismo, que se permita que las mujeres regresen a sus comunidades y constituyan familias con los varones que allí viven para que vuelvan a “multiplicarse”.

Intima a que ya no se sometan a los niños y niñas a las mitas. Plantea, entonces, que la edad mínima de los mitayos, destinados a las minas, sea de 20 años. Considera que de esta manera se evitará que más niños mueran por la obtención de minerales para la Corona.

Sugiere que el trabajo en las minas sea por poco tiempo, con un límite máximo de seis meses. Entiende Guaman Poma que de esta manera se reducirían las muertes, se permitiría el retorno de los mitayos a sus ayllus, a sus markas, para descansar y participar en las formas de vida comunitaria. Exige, además, que se garantice que los recursos provenientes de la naturaleza estén puestos al servicio de todos y no de una minoría.

Este es un proyecto concreto, con acciones posibles y necesarias que permitirían, según entiende Poma de Ayala, “mudar de vida”. Y para hacer posible esa transformación es necesaria una “educación” para el “bien vivir”. En este punto propone impedir los abusos hacia los niños y niñas en la “doctrina”, protegiéndoles de los padres doctrineros (pederastas).

Finalmente, Guaman Poma propone recuperar la educación ancestral y pluricultural que incluya, como recuerda Ortiz Fernández (2009), el aprendizaje del “idioma de castilla” junto con los sistemas de notación, los códigos culturales y comunicacionales propios de la zona.

Los rasgos del proyecto educativo de Guaman Poma se pueden rastrear en toda su obra. Especialmente se pueden indagar a partir de las descripciones de la forma de vida, de la educación y el lugar que en las comunidades se les garantizaba a varones y mujeres antes de la invasión. Para el autor el “pasado” es puesto como un horizonte, no para volver hacia atrás en el tiempo, sino para emplazarlo como futuro en el que sea posible la restitución de la justicia y la igualdad. De esta manera, el pasado es un ordenador de las acciones a seguir en el presente que permita mudar la vida, restituir la justicia, a través de la praxis de un buen gobierno.

Desde este horizonte nuestra inquietud versa sobre el acceso de los pueblos originarios a la educación superior. Tal acceso puede ser abordado al menos de dos maneras, la primera considerando que el Estado moderno amplía y otorga derechos. Es decir, los pueblos

indígenas deben acceder a tal instancia de formación como un derecho concedido. La otra manera de abordar dicha problemática es por la vía de la restitución de un derecho conculcado. Esta última es la vía que proponemos seguir a continuación.

Para tal fin debemos responder a dos interrogantes. Uno, ¿existió algún sistema educativo complejo entre los pueblos antes de la invasión europea que pueda ser tomada como referencia para plantear la “restitución” del derecho a la educación superior? Dos, ¿Durante la Colonia hubo proyectos educativos de nivel superior para los indígenas?

Estas no son preguntas retóricas sino metodológicas. En el primer caso, recogeremos uno de esos sistemas educativos complejos que tuvo lugar entre los náhuatl, en el período previo a la Colonia. El segundo caso, recuperaremos el proyecto del Colegio jesuítico de Tlatelolco.

### **La educación náhuatl anterior al último huey tlatoni**

Los pueblos náhuatl que habitaban la zona central del territorio que hoy ocupa México, habían desarrollado un sistema escolar que incluía los tres niveles educativos. El primero abarca la educación de los niños y las niñas en el seno de sus comunidades, cuyos educadores eran las personas adultas de la comunidad. Personas que, a su vez, eran considerados filósofos. Segundo, la educación de los adolescentes en las escuelas llamadas *techpochcalli*, destinada a los varones (con énfasis en la formación militar) y las denominadas *Ichpochcalli*, casa en las que se educaban las doncellas. Tenemos así, la educación de niños, niñas, adolescentes y, en tercer lugar, se encuentra la educación superior que tenía lugar en el *Calmécac* (Chavero, 1998).

La educación náhuatl era un sistema complejo garantizado por el “estado” y era universal ya que incluía a la totalidad de sus habitantes. Para tal fin, la educación estaba organizada en niveles, como señalamos más arriba, y las casas de estudios abundaban entre las comunidades. A continuación, describimos algunas notas de cada uno de esos niveles y la distribución de las escuelas.

El primer nivel educativo se desarrollaba en el seno de las comunidades y tenía como maestros a los padres, las madres, las ancianas y ancianos. En su conjunto los adultos de las comunidades son descrito en los códices, tanto pre como pos Cuauhtémoc, con las características que corresponden a los *tlamatinime*. Es decir, que se les consideraba como filósofos y filósofas. En esta instancia educativa los niños y niñas eran incorporados paulatinamente en las actividades y obligaciones de las familias. En los quehaceres cotidianos de la comunidad. En la formación, una de las modalidades que acompañaba la formación integral de los pequeños, eran los diálogos denominados *huehuetlatolli* (escrito también como *huehuetlahtolli*) cuya traducción se corresponde con “la antigua palabra”. Estos diálogos tenían como interlocutores a los adultos de la comunidad, por un lado, y los educandos por el otro. Los *huehuetlatolli* tienen una marca distintiva de la filosofía náhuatl, cuya finalidad consiste en problematizar la realidad, que muchas veces se presenta como inamovible, violenta y asimétrica. Problematización que se realiza desde el centro de la dignidad de los seres humanos. Una de esas “Pláticas de los sabios y ancianos” la hizo famosa el poeta y cantante Víctor Heredia en su álbum Taki Ongoy. La canción, retoma la versión de un *huehuetlahtolli* recogido por Fray Andrés de Olmos, en *Manuscritos en náhuatl* de mediados del siglo XVI:

Es conveniente, es recto:  
 ten cuidado de las cosas de la tierra:  
 haz algo, corta leña, labra la tierra,  
 planta nopales, planta magueyes:  
 tendrás qué beber, qué comer, qué vestir.  
 Con eso estarás en pie (serás verdadero),

con eso andarás.  
 Con eso se hablará de ti, se te alabará.  
 Con eso te darás a conocer a tus padres y parientes.  
 Alguna vez quizás te enlazarás con la falda y la camisa.  
 ¿Qué beberá?, ¿qué comerá?  
 ¿Chupará aire acaso?  
 Tú eres quien mantiene, quien cura:  
 el águila, el tigre”  
 (Fray Andrés de Olmos en León-Portilla, 2006: 236-237).

Los últimos versos recogen el núcleo de la problematización. El águila, el tigre, son las figuras de los protectores. Las imágenes de los dioses no son puestas como comparación sino como metáfora. Precisamente porque el vínculo entre las deidades y las personas son el lugar desde donde se proyecta la dignidad humana aquí, sobre la tierra, *tlaltícpac* (León-Portilla, 2006). Al mismo tiempo, la manera en que se construye la dignidad sobre la tierra, que hacen de cada quien un “tú eres quien mantiene, quien cura”, comienza a partir del aprendizaje de lo cotidiano cuyo inicio está en el simple acto de “cortar leña”.

El segundo conjunto de casas de estudios la constituyen, como señalamos, las *Telpochcalli* y las *Iposchcalli*. López Austin (1996) señala que en cada comunidad o barrio (*calpulli* o *tlaxilacalli*) había entre 10 y 15 escuelas dedicadas a adolescentes. La presencia de estas instituciones se aprecia si consideramos que sólo ligado al Calmécac de Tenochtitlan había siete barrios. Por lo que se calcula que solo en esa zona había más de cien Tepochcalli e Iposchcalli. Número que se multiplica por siete si se consideran el resto de los templos de la ciudad. Una presencia de las escuelas de segundo nivel que recién es emparejada en el siglo XX.

Miguel León-Portilla retoma del padre Olmos la descripción del núcleo central de las enseñanzas en los *telpochcalli*, que retomamos a continuación:

Cuando han comido  
 comienzan otra vez a enseñarles:  
 a unos cómo usar las armas,  
 a otros cómo cazar,  
 cómo hacer cautivos en la guerra,  
 cómo han de tirar la cerbatana,  
 a arrojar la piedra.  
 Todos aprendían a usar  
 el escudo, la macana,  
 cómo lanzar el dardo y la flecha  
 mediante la tiradera y el arco.  
 También cómo se caza con la red  
 y cómo se caza con cordeles.  
 Otros eran enseñados en las variadas artes  
 de los toltecas...  
 (en León-Portilla, 1998: 585-586).

Por otro lado, sobre las casas destinadas a la educación de las jóvenes hay menor información. Posiblemente porque a los cronistas europeos no les resultaba conveniente registrar sobre la educación formalizada de las mujeres. Uno de los pocos fragmentos que recuperan la educación de las jóvenes adolescentes se encuentra en la obra de fray Diego Durán, quien relata que las doncellas se educaban en los templos dedicados a Huitzilopochtli.

La segunda cassa y apartamento que dixe estava á la otra parte del patio frontero destotra donde havia otro recoximiento de monjas recoxidas todas doncellas de á doce y á trece años á las quales llamaban las moças de la penitencia eran otras tantas como los barones sin haver mas ni menos. Estas bibian en castidad y recogimiento como doncellas diputadas al servicio de dios las quales no tenian otro exercicio sino era barrer y regar el tenplo y hacer cada mañana de comer para el ydolo y á los ministros del tenplo de aquello que de limosna recogían. La comida que al ydolo hacían era unas tortillas pequeñas hechas á manera de manos y de pies y otras retorcidas como melcochas llamaban á este género de comida macpaltlaxcalli xopaltlaxcally, cocoltlaxcally que quiere decir pan con manos y con pies y retorcido con este pan hacían unos guisados de chile y ponianselo al ydolo delante y esto era cada dia entravan estas mochachas tresquilonas y desde que entravan dexavan crecer el cavello las quales beras á la buelta desta oja [sic] (Durán, 1880: 88).

Más allá de las descripciones de las actividades que realizaban varones y mujeres, en cada una de las casas, Durán ofrece una clave fundamental que iguala la condición de ambos grupos. Esta simetría emerge al señalar que una de las finalidades de estas escuelas es la formación de los mozos y mozas “Señores”, Señoras y “Manduncillos” de los distintos barrios (Durán, 1880: 89).

Un espacio común de educación lo constituía la Casa del Canto. En el *Cuicacalli*, tal como se lo denominaba en náhuatl, en estos espacios los y las estudiantes aprendían las diversas artes que formaban parte de la cultura. En especial se dedicaban al canto y a la danza. Al mismo tiempo, señala Alfredo López Austin, se los iniciaba en las responsabilidades comunitarias, entre ellas “las actividades tributarias: la siembra de los campos de beneficio colectivo, el batido de lodo con los pies para hacer adobe, la participación en la construcción de las obras públicas, etcétera” (López Austin, 1996: 34). Actividades que son a la vez derechos y obligaciones comunitarias. Prácticas que ponen de relieve el cuidado de lo común que es coincidente con los *sapci* descritos por Guaman Poma, como eje de la política económica y social del incanato.

El tercer conjunto de instituciones educativas tuvo lugar en el Calmécac. A estos espacios acudían varones y mujeres que habían sido consagrados desde niños por sus padres. Los Calmécac tenían asiento en cada uno de los templos. En tal sentido, Rudolf Von Zantwijk (1996) señala que, según los informantes de Sahagún, en el territorio de México Tenochtitlán, habían al menos siete Calmécac: el Calmécac de *Tiillan* (Lugar de la Negrura), el Calmécac de Huitznáhuac (Cerca de la Espina), el Calmécac de Tetlanman (el que queda al lado de la gente), el Calmécac de Tlamatzmco (lugar del ingenioso), el Calmécac de Yopico (en el lugar del extranjero), el Calmécac de Tzonmolco (lugar del cabello mullido), y el Calmécac del México – Tenochtitlan, que tenía asiento en el Templo Mayor (que se encuentra en los sótanos del Centro Cultural España, sobre la calle Tacuba en la ciudad de la actual México).

Estos siete Calmécac en México-Tenochtitlan, por sólo nombrar los que se encontraban en la ciudad (*Altepetl*) principal de la Triple Alianza, dan cuenta de la relevancia que tenía la educación superior entre los náhuatl a la llegada del invasor.

En el Calmécac tenía lugar la educación en la que se profundizaban los aprendizajes llevando a plenitud la formación de “rostros sabios”. León-Portilla recoge un fragmento del Códice Florentino en el que se lee:

Se les enseñaban cuidadosamente  
los cantares,  
los que llamaban cantos divinos;  
se valían para esto de las pinturas de los códices.

Les enseñaban también las cuentas de los días,  
el libro de los sueños  
y el libro de los años (los anales) (León-Portilla, 1998:585).

Miguel León-Portilla (2006: 229) señala que la educación en el *calmécac* procuraba consolidar la personalidad de sus discípulos en, al menos, dos aspectos fundamentales: “dar firmeza a los corazones” y “dar sabiduría a los rostros”. Una suerte de perfeccionamiento de toda la educación que comienza en la familia con lo que los informantes de Bernardino de Sahagún describen de la siguiente manera: “les ponen delante un gran espejo, un espejo agujereado por ambos lados, una gruesa tea que no ahúma [...] (citado en León-Portilla, 2006: 223).

En el *calmécac* los oficios, aprendidos en las comunidades, en los *telpochcalli*, *ipochcalli* y *cuicacalli*, como lo señala Guillermo Marín (2009), alcanzaban el grado de profesiones. En estas escuelas tanto varones como mujeres accedían a estudios para sacerdocio, a la medicina, la partería, la arquitectura, la historia (anales), la filosofía a través de “canto y flor”, la astronomía, la agronomía. Entre otras formaciones se encontraban aquellas que habilitaban tanto al gobierno de las comunidades como a las artes de la guerra.

Una característica distintiva del sistema educativo entre las poblaciones náhuatl es que, tal como recuerda Sahagún, en estos espacios tanto mujeres como varones tenían garantizada la educación en todos sus niveles sin distinción de condición social (López Austin, 1996; León-Portilla, 2006).

Esta es una situación que admiró a los cronistas del primer siglo posterior a la caída de Cuauhtémoc. Al respecto escribe José de Acosta [1589] en la Historia natural y moral de las indias:

“ninguna cosa más me ha admirado, ni parecido más digna de alabanza y memoria, que el cuidado y orden que en criar sus hijos tenían los mejicanos (sic); porque, entendiendo bien que en la crianza e institución de la niñez y juventud consiste toda la buena esperanza de una república (la cual trata Platón largamente en sus libros de *Legibus*)” [Acosta, 1589: 205-206].

### **El proyecto educativo de los franciscanos en tlatelolco**

La ciudad gemela de Tenochtitlan era Tlatelolco. Allí se alzaba el Calmécac donde se formó Cuauhtémoc, quien asumió como el último Huey Tlatoani náhuatl tras la destrucción de México-Tenochtitlan (Serna Arnaiz y Castany Prado, 2014: 381).

Sobre las ruinas del Calmécac donde se educó Cuauhtémoc, los franciscanos fundaron el 6 de enero de 1536 el Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco. La fecha coincide con la llegada del Virrey Mendoza y la fundación del Virreinato de Nueva España. Los tres sucesos se corresponden con el proyecto de la metrópolis de reorganizar y disciplinar a los conquistadores y sus aliados generando nuevos vínculos entre la Corona y las comunidades indígenas. En ese marco, Mendoza asiente la creación del Colegio que estará dedicado a formar a las “elites” náhuatl. El Calmécac, como es denominado el Colegio de Santa Cruz por los escritores náhuatl de la época, adquiere su tono peculiar con el influjo de Bernardino de Sahagún.

Los frailes consideraron que en el Colegio Mayor se formarían inicialmente los varones pertenecientes a lo que los europeos identificaron como la nobleza. En la mirada de los europeos continentales y de ultramar esta formación tendría varios objetivos: la formación que habilitara el ingreso a la universidad de los náhuatl; la formación de los jóvenes pertenecientes a familias nobles para que gobernaran bajo las normas que imponía Castilla; la formación de futuros formadores y, claro, la educación de futuros sacerdotes.

Durante el siglo XVI el Colegio fue mutando de objetivos hasta que, a finales del siglo, fue cerrado. Con esa acción se clausuró el acceso a los estudios superiores a las comunidades indígenas. Poco tiempo después, las “Ordenanzas de los Maestros del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar”, fechada el día 5 de enero de 1601, prohíbe ser maestros a los “negros”, “indígenas” y europeos convertidos al cristianismo. En consecuencia, la educación superior para indígenas ya no tendría sentido (Ordenanza 2a. - Item).

### **El impacto en España del proyecto educativo del colegio Santa Cruz de tlatelolco**

Como señalamos, una característica singularísima del Colegio Imperial es que se creó para formar a personas pertenecientes a las comunidades náhuatl. Muchos de los cuales ya contaban con la formación integral brindada por sus propias comunidades. Entre ellos se destacaron los *titici*, los médicos. Además de los *titici* en el *Vocabulario náhuatl – español*, que Alfonso de Molina publicó en 1555, se recoge la complejidad de la medicina mexicana. A través de su sistematización encontramos especialidades médicas como *Tlama*, cirujano; *teixpati*, médico de ojos; *tenacazpati*: médico que cura enfermedad de orejas, temixihuitiani o onitemixihuiti, partera. Sólo por nombrar algunas de las profesiones (Thouvenot, 2014). Podremos decir que se trataba de profesionales que habían sido educados en los Calmécac y que luego de la invasión fueron formados al estilo europeo. Esos intelectuales, algunos médicos (*titici*), formados en sus comunidades llevaron a la academia europea los conocimientos ancestrales. Una de las compilaciones más célebres de conocimientos en medicina se contiene en *Libellus de Medicinalibus Indorum Herbis* (Librito sobre hierbas indígenas medicinales) escrito entre 1552-1553. Este texto conocido como el Códice Martín de la Cruz – Juan Badiano (1991) fue catalogado por el Colegio de Farmacéuticos de México como la primera farmacopea mexicana. Reconocida, además por disciplinas como la oftalmología, la ginecología, la Academia de Medicina del Dormir, la Asociación Etnobiológica Mexicana, entre otras, la obra es un índice del aporte del antiguo México a la medicina moderna (López Austin, 1993; Montiel, 2018; Eladi Baños y March, 1994).

El *Libellus* fue escrito en náhuatl por el *ticitl* (médico) xochimilca Martín de la Cruz (nombre que refiere al Colegio), a pedido de Francisco de Mendoza (hijo del primer virrey de la Nueva España), y traducido al latín por otro *ticitl* xochimilca Juan Badiano (nombres impuestos por la Colonia). Ambos incorporados al Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco bajo el auspicio de Bernardino de Sahagún.

Recuperamos esta obra, en tanto tarea, porque ella es índice de la forma vincular que se construyó entre los frailes, especialmente Bernardino de Sahagún, y los *tlamatinime*.

Eli de Gotari (1963) sostiene que especialmente el Colegio de Santa Cruz, bajo el impulso de Bernardino de Sahagún, generó una corriente de pensamiento tendiente a integrar los conocimientos de los mexicanos y los saberes procedentes de Europa. Entiende Gotari que esa perspectiva producirá en España la incorporación de los conocimientos de medicina procedente de Nueva España. Ese influjo puede cotejarse en la obra del médico sevillano Nicolás Monardes quien, en 1545 escribiera:

“Y ansi como se han descubierto, nuevas Regiones, y nuevos reynos, y nuevas Provincias por nuestros Españoles, ellos nos han traído nuevas medicinas, y nuevos remedios con que se curan y sanan muchas enfermedades, que si careciéramos dellas, fueran incurables, y sin ningun remedio” [sic] (Monardes, 1573: 2r).

“Y como esta ciudad de Sevilla, que es puerto y escala de todas las Indias Occidentales, sepamos dellas, más que en otra parte de toda España, por venir todas las cosas primero a ella, do[nde] con mejor relación, y con mayor experie[n]cia se saben. Pude lo hazer, juntamente con la experiencia y uso dellas de cuarenta años, que ha[ce] q[ue] curo enesta ciudad, do me he informado de los que de aquellas partes las han traydo con mucho cuydado, y las he experime[n]tado en muchas idiversas formas,



cotoda diligencia, y miramiento posible, con felicísimo fuccesos [sic] (Monardes, 1573 [1545]: 2v).

En su obra, Monardes alude de manera general a las fuentes que declara. Este médico se presenta como sistematizador de la información aportada por los viajeros, especialmente los abatidos frailes que regresan desde las colonias. Y describe como cultivó en su jardín las plantas que traían los viajeros, así como su experimentación en la terapéutica por él desarrollada. Fruto de treinta años de experiencia con las plantas medicinales lo conducen a escribir sus obras que se transforman en *best seller*, traducidas a diferentes idiomas y comercializada por toda Europa. Xavier Lozoya (2008) señala que ninguna de las obras escritas en América (Francisco Hernández, 1576; Francisco Ximénez, 1590; Juan de Cárdenas, 1593; Bernardino de Sahagún, 1590; Martín de la Cruz, 1552) tuvieron reconocimiento académico hasta el siglo XX. Desde nuestro punto de vista, en coincidencia con Eli de Gotari, esto no significa que esas obras fueran desconocidas.

## Conclusiones

Nuestra presentación apenas es una muestra de la extensa trama de relaciones que se han dado y se dan entre la educación, la formación superior, el estado moderno y las comunidades originarias. Partimos de la dolorosa tarea descriptiva que, hoy como ayer, nos hace sentir que “escruiirlas es llorar”, como sostenía Guaman Poma en 1615. Sin embargo, como sostenía el Autor y como sostiene Mutuma Ruteere (Relator de las Naciones Unidas), relatar, escribir, contar, ayuda a otorgarle sentido a la realidad que se describe. Un sentido que se mueve hacia la reparación y la restitución de la igualdad y la justicia, como manifiesta Guaman Poma.

Este conjunto de relaciones a las que hemos aludido las pensamos desde el principio de la restitución por dos motivos, fundamentalmente. El primero, es que existen fuentes tanto de matriz europea como náhuatl que permiten cotejar el complejo sistema educativo que incluye la profesionalización de sus ciudadanos. Uno de los parámetros que permiten recuperar los saberes que allí se producían se puede rastrear en la influencia en la medicina europea moderna. El segundo motivo, surge de la consideración de la propuesta educativa del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. Pues este movimiento educativo se sostuvo de manera dialógica, intercultural como proyecto pluri epistémico.

La posibilidad de la “restitución” desde este horizonte se potencia si se considera el persistir de otras epistemes, de sujetos otros en los pueblos originarios sobrevivientes. En el restituir derechos pensamos que sea posible también reparar las dolencias que continúa generando el sistema de conocimiento moderno, sostenido sobre el modelo del sujeto descubridor y conquistador (que parte del “*ego conquiro*” de Cortés y se consolida con el “*ego cogito*” de Descartes). En nuestro tiempo el “mudar la vida” sigue siendo una urgencia en un mundo atravesado por una crisis sistémica sin precedentes.

## Referencias bibliográficas

ACOSTA, P. José de [1589]. Historia Natural y Moral de las Indias y De Procuranda Indorum Salute, en Mateos, Francisco. (1954). *Obras del P. José de Acosta de la Compañía de Jesús, Biblioteca de Autores españoles: Tomo septuagésimo tercero*. Madrid: Atlas.

ARGUMEDO, Alicia; GIMÉNEZ, Patricia Viviana. V.; LOZANO, Claudio Raúl; BIELLA CALVET, Bernardo José.; RIESTRA, Antonio Sabino (2015). Proyecto de ley. Expediente 2871-D-2015. Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas. Creación. Fecha: 20/05/2015. Disponible en:

<https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=2871-D-2015>.

BURANBAEVA, Oksana; CONEJO MALDONADO, Myriam; HANSEN, Ketel Lenert; LAMA, Makta; MIGIRO, Priscila y TUKUITONGA, Collin (2009). *State of the World's Indigenous Peoples, 2nd Volume (Department of Economic and Social Affairs of the United Nations)* (N.º ST/ESA/328; p. 250; R. Molina, Trad.). Recuperado de United Nations publication website: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2015/sowip2volume-ac.pdf>

CARINO, Joji; CHAMPAGNE, Duane; COLLINGS, Neva; CUNNINGHAM, Myrna; SAMBO DOROUGH, Dalee Sambo; KIPURI, Noami y TRASK, Mililani (2009). *State of the World's Indigenous Peoples (Department of Economic and Social Affairs of the United Nations)* (N.º ST/ESA/328; p. 250). Recuperado de United Nations publication website: [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP\\_web.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP_web.pdf)

CHAVERO, Alfredo (1998). El Calmeca, en E. de la Torre Villar (Ed.), *Lecturas Históricas Mexicanas*, Tomo II (Segunda Edición, pp. 557-562). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.

----- (1902). El Colegio de Tlatelolco. *Boletín de la Real Academia de Historia*, Tomo XL, pp. 517- 529.

Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1996). 4ª Declaración de la Selva Lacandona. Recuperado 3 de abril de 2016, de Estación claridad: vengo llegando website: <https://javiersoriaj.wordpress.com/2011/06/28/4%C2%AA-declaracion-de-la-selva-lacandona-enero-1996/>

DE LA CRUZ, Martín y BADIANO, Juan (1991). *Libellus de Medicinabulus Indorum Herbis*. México: Fondo de Cultura Económica-IMS. (Versión Original, 1522).

DESA (Department of Economic and Social Affairs Indigenous Peoples, ONU) (2009). *State of the World's Indigenous Peoples* (Vol. 1). New York, NY, USA: United Nations Publications.

----- (2015). *State of the World's Indigenous Peoples* (Vol. 2). New York: United Nations Publications.

DUCATENZEILER, Gisel (2016, mayo 24). La situación de los pueblos indígenas en Argentina es terrible. En *Mirada Global Historias Humanas, Noticias ONU*. Recuperado de <https://news.un.org/es/audio/2016/05/1414611>

DURÁN, Fray Diego (1880). *Historia de las Indias de Nueva España. Tomo II (Escritos del Siglo XVI)*. México: Imprenta de Ignacio Escalante.

DUSSEL, Enrique (1994). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del «mito de la Modernidad»*. La Paz, Bolivia: Plural editores y Centro de Información para el Desarrollo.

ELADI BAÑOS, Josep y MARCH PUJOL, Marian (1994). *Farmacología ocular*. Barcelona: Universidad Politécnica de Catalunya.

GOTARI, Eli de (1963). *La ciencia en la historia de México*. México: Fondo de Cultura Económica.

GUAYMÁS, Álvaro (2017). Educación Superior Intercultural en Argentina: experiencias, logros y desafíos para la democratización. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Educación Superior y Sociedad. Colección 25, Vol. 20, 77-102.

IVANOFF, Sonia Liliana y LONCON, Daniel Leonidas (2016). Cátedra Libre de Pueblos Originarios. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: Experiencias, interpelaciones y desafíos, *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades*, N° 8, Universidad Nacional del Nordeste, 2-6.

JOFRÉ, José Luis (2019a). La emergencia de los pueblos originarios en los discursos de Evo Morales: una lectura, otros tiempos. *Revista Tinkuy*, Año 2, Vol. 3, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 52-96.

----- (2019b). Bien Vivir, trazas de sentido entre Guaman Poma y Evo Morales. *Revista Argonautas*. UNSL. *Revista Argonautas: Revista Digital de Educación y Ciencias Sociales*, Volumen 9, número 13, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 81-109.

LENTON, Daniel; THISTED, Sofía; PADAWER, Ana; MANCINELLI, Gloria y ALIATA, Soledad (2014). ¿Una Universidad Nacional Intercultural Indígena en Argentina? Apuntes sobre la Audiencia Pública efectuada en el Congreso Nacional, el 7 de agosto de 2013. En *Boletín de Antropología y Educación*, Año 5 - Nº 07, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 13-21.

LEÓN-PORTILLA, Miguel (1996). *Los Manifiestos en Náhuatl de Emiliano Zapata*. México y Cuernavaca, Morelos: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas y Gobierno del Estado de Morelos.

----- (1998). El concepto náhuatl de educación. En Torre Villar e. de la. (Ed.), *Lecturas Históricas Mexicanas, Tomo V* (Segunda Edición, pp. 577-587). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.

----- (2006). *La Filosofía Náhuatl estudiada en sus fuentes. Con un nuevo apéndice* (Décima edición). México: Universidad Nacional Autónoma de México. (Versión Original, 1956)

LÓPEZ AUSTIN, Alfredo (Comp.) (1993). *Textos de medicina náhuatl*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Tercera Edición.

----- (1996). La enseñanza escolar entre los mexicas, en Mílada Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 27-40). México, El Colegio Mexiquense.

LOZOYA, Xavier (2008). Nicolás Monardes (1493?-1580): el introductor de la flora medicinal americana en Europa. *Revista de Fitoterapia*, Vol. 8 Número I, pp.29-34.

MARÍN, Guillermo (2009). *Pedagogía Tolteca*. In California Association for Bilingual Education Annual Conference, Long Beach, CA.

MATO, Eduardo (Comp.) (2017). Educación Superior y pueblos originarios y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

MONARDES, Nicolás (1573) Primera y segunda y tercera partes de la historia medicinal de las cosas que se traen de nuestras Indias Occidentales que sirven en medicina; tratado de la piedra beazar, y de la yerva escuerçonera: dialogo de las grandezas del hierro y de sus virtudes medicinales: tratado de la nieve y del beber frio. Sevilla: en Casa del Alfonso Escrivano. (Versión Original, 1545)

MONTIEL, Mariana (2018). Revive el primer tratado de Farmacología de América. En *Gaceta Facultad de Medicina*, Universidad Nacional Autónoma de México. Enero 31. <http://gaceta.facmed.unam.mx/index.php/2018/01/31/revive-el-primer-tratado-de-farmacologia-de-america/>

ORTIZ FERNÁNDEZ, Carolina (2009). Guaman Poma de Ayala, Clorinda Matto de Turner, Trinidad Henríquez y la teoría crítica –sus legados a la teoría social contemporánea–. *Yuyaykusun*, Nº 2, *Revista del Departamento Académico de Humanidades de la Universidad Ricardo Palma*, 263-284.

PEDRINI, Juan Manuel; MARTÍNEZ CAMPOS, Gustavo José; FERREYRA, Araceli; GROSSO, Leonardo; MARCOPULOS, Juan Fernando; GIACOMINO, Daniel Oscar; AGUILAR, Lino Walter; PERIE, Julia Argentina; MONGELO, José Ricardo; GAILLARD, Ana Carolina; RAIMUNDI, Carlos; MENDOZA, Sandra Marcela (2015). Proyecto de Ley Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Originarios. Creación. Expediente 1603-D-

2015. Fecha: 09/04/2015. <https://www.diputados.gov.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=1603-D-2015>.

POMA DE AYALA, Felipe Guaman (1615). *El primer nueva corónica i buen gobierno (1615/1616)*. Facsímil del manuscrito autógrafo, transcripción anotada, documentos y otros recursos digitales. Recuperado de <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>

SAHAGÚN, Bernardino de (1979). *Historia General de las Cosas de la Nueva España [1558-1570], 2 tomos*. México: Editorial Porrúa.

----- (1981). *El México antiguo: selección y reordenación de la Historia general de las cosas de Nueva España de fray Bernardino de Sahagún y de los informantes indígenas*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

SERNA ARNAIZ, Mercedes y CASTANY PRADO, Bernat (2014). Notas complementarias. En «*Motolinía*». *Historia de los Indios de la Nueva España [1536]*. Madrid, España: Real Academia Española – Centro para la Edición de los Clásicos Españoles.

THOUVENOT, Marc (2014). *Diccionario náhuatl-español basado en los diccionarios de Alonso de Molina con el náhuatl normalizado y el español modernizado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas Fideicomiso Felipe Teixidor y Monserrat Alfau de Teixidor.

VAN ZANTWIJK, Rudolf (1996). Los seis barrios sirvientes de Huitzolopochtli. *Estudios de Cultura Náhuatl*, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Nacional Autónoma de México Nº 6, 177-185.

|  |
|--|
| Cita sugerida: JOFRÉ, José Luis (2020). "Restitución del derecho a la educación superior para los pueblos indígenas" en <i>Revista Argonautas</i> , Vol. 10. Nº 14, 68-83. |
|--|

|   |
|---|
| <a href="http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index">http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index</a> |
|---|

|                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| Recepción: 20 de abril de 2020 | Aceptación: 20 de mayo de 2020 |
|--------------------------------|--------------------------------|

## Lo epistemológico en la teoría crítica literaria: El Estructuralismo

*The epistemological conception in literary theory and criticism: structuralism*

Martín Gonzalo ZAPICO \*

### RESUMEN

En el siguiente trabajo nos proponemos hacer una revisión de los conceptos fundamentales del estructuralismo, y ver como estos delinearon toda una forma de análisis en el campo de la teoría literaria. Para dicho propósito, primero definiremos el campo propio de la teoría y crítica literaria, luego lo vincularemos con el estructuralismo a nivel general y particular, para finalmente observar cuales fueron los desarrollos metodológicos específicos derivados de dicha concepción epistemológica.

Palabras clave: teoría y crítica literaria; metodología; estructuralismo; formalismo; revisión.

### ABSTRACT

In the following article we propose to make a review of the fundamental concepts of structuralism, and see how these delineated a whole form of analysis in the field of literary theory. For that purpose, we will first define the field of literary theory and criticism, then we will link it to structuralism at a general and particular level, and finally we will observe which were the specific methodological developments derived from that epistemological conception.

Key words: literary theory and criticism; methodology; structuralism; formalism; review.

### Introducción y delimitación del campo metodológico literario

Para discernir entre conceptos que muchas veces son usados de forma indistinta, tomaremos como referencia algunos manuales clásicos como el de Compagnon (2001) y el de Eagleton (2016). De esta forma, una primera distinción necesaria será aquella que separe a la teoría literaria de la crítica literaria.

Por un lado, la primera hará referencia al conjunto de hipótesis y discusiones que se construyen alrededor del concepto en sí de literatura, y toda la variedad de estudios que conciernen a ella. Sus principales objetos de estudio serán conceptos como la literatura, lo literario, el autor, el lector, el canon, la relación entre estos elementos, los vínculos entre la

---

\* Profesor en Letras. Instituto Formación Docente Continua-SL; Universidad Nacional de San Luis. Contacto: athenspierre@gmail.com

literatura y la sociedad, entre otros. Epistemológicamente hablando, se trata de teoría en el sentido clásico de la palabra (Pereira, 2017), puesto que son enunciados que aspiran a describir y explicar qué es la literatura, cómo se define lo literario, qué determina que un texto sea tratado como canónico por una sociedad o cultura, qué es un autor, qué es un lector, cómo dichas categorías se han construido históricamente, entre otras.

Por otro lado, la crítica literaria se puede definir como el conjunto de hipótesis y discusiones que se construyen alrededor de las obras literarias propiamente dichas. Su objeto de estudio es la/s obra/s literaria/s, ya sea de forma individual, en serie, comparada, a través de un eje como un autor o tema, etc. Epistemológicamente hablando, estaría más próximo al concepto de praxis (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012), pues la actividad de crítica literaria involucra una teoría que la sustenta, y la metodología empleada para la misma está vinculada a ambas (teoría y crítica). Son preguntas más propias de la crítica literaria ¿Cómo es la obra de x autor?, ¿Cómo se desarrolla x concepto en x obra de x autor?, ¿Cómo se ve x tema en x obra?, ¿Cuál es la relación entre x autor e y autor?, entre muchísimas otras que el lector reconocerá como familiares.

Ahora bien, una vez distinguidas teoría de crítica literaria, es necesario empezar a hablar de lo propiamente metodológico vinculado a estos dos conceptos. En primera instancia podemos encontrar formas de abordaje para cada objeto de estudio bien definidas.

En las teorías literarias, podemos encontrar aquellas de enfoque marxista, como la teoría del autor como productor de Benjamin (2004 [1934]), que propone analizar a la literatura como parte de un sistema de producción mayor, y por lo tanto su producción, circulación y consumo solo podrán ser analizados en tanto producto de un sistema burgués de reproducción de la cultura. También encontraremos teorías estructuralistas, como la teoría del relato de Barthes (1977 [1966]) donde se postula al relato como una estructura universal, que trasciende culturas y tiempos, cuya organización interna puede ser explicada a través del mismo sistema de la lengua y a su vez explicar comportamientos comunes a distintas sociedades como la necesidad de narrar. Así como también desarrollos post-estructuralistas con la teoría de la obra abierta de Eco (1962), donde se teoriza que cualquier obra artística, en especial la literaria, nunca puede tener una interpretación acabada sin un lector concreto que de significado a toda una serie de indeterminaciones propias del texto mismo y que escapan a las intenciones del autor.

A su vez, en el campo de la crítica literaria, podemos ver aquellas con enfoque cultural, tal como la teoría del reflejo de Lukacs (2016 [1916]), que propondrá abordar las obras literarias como un fenómeno que es una consecuencia lineal del contexto histórico y en la literatura se podrá observar las formas en que los autores de distintos tiempos se apropiaron del conflicto de su tiempo, así como de los dramas derivados de las distintas formas de organización social en los cuáles estaban enmarcados. También las hay con enfoques formalistas, como el enfoque post-formal de Bajtín que da lugar a su teoría de la polifonía (1986 [1963]) que postulará que si bien el texto es una unidad relativamente autónoma, la presencia de otras voces o discursos son intertextos inevitables en tanto todo texto es discurso, por lo que el texto debe abordarse teniendo en cuenta esta premisa. Incluso se pueden identificar acercamientos literarios impresionistas, que proponen que el acercamiento a cualquier texto así como obra de arte debe ser un fin en sí mismo en el sentido del placer estético antes que analítico, puesto que la obra de arte ha sido concebida no para ser estudiada, sino para ser admirada con los sentidos.

Si bien es posible reconocer enfoques metodológicos bien segmentados para cada disciplina, en la práctica muchas veces encontraremos clásicos de la teoría literaria donde necesariamente se analiza el contenido de una o varias obras, como es el caso de los textos formalistas rusos, y también clásicos de la crítica literaria donde se acude a planteos teóricos para sustentar enunciados. Es decir, si bien son disciplinas separadas, con metodologías separadas, lo cierto es que el mecanismo más tradicional de análisis suele situar a la teoría literaria como cimiento metodológico para el ejercicio de la crítica. Esto

puede ser advertido al repasar los párrafos anteriores, donde la división estricta entre asuntos de la teoría literaria y de la crítica por momentos para difuminarse.

Por eso hay que definir lo metodológico en estos campos como un estadio intermedio. Lo metodológico entendido no como lo estrictamente particular de cada uno de los campos por separado, sino del binomio teoría-crítica literaria, como una posible disciplina, al menos en términos didácticos y por como se enseña tanto en la secundaria como en las carreras de letras de los niveles superiores de educación de nuestro país (Bermúdez y otros, 2016). En estos, los trayectos de formación vinculados a estudios literarios, agrupan en prácticamente la totalidad de los casos a la teoría y crítica literaria como una sola disciplina. Una misma versión de este estudio, que compara los planes de formación argentinos con los de universidades Europeas y Norteamericanas (Bermúdez y otros, 2017), reveló que la tendencia es aún más fuerte en dichas universidades a aunar la rama de estudios literarios con los de las literaturas específicas. Esto pone de manifiesto que las diferencias entre los campos de la teoría y la crítica literaria, que las hay, tienden a reducirse en pos de el ejercicio de la teoría-crítica literaria que implica los aportes de ambas disciplinas en conjunto.

En este marco, las metodologías a analizar tendrán algo de teoría y algo de crítica literaria. Y serán los aportes de ambas las que darán forma a los distintos constructos. En este artículo en particular, nos enfocaremos en el estructuralismo, puesto que ha sido una de las teorías más importantes del siglo XX que llegó a prácticamente todas las disciplinas del conocimiento.

### **Conceptos fundamentales del estructuralismo**

Sobre dicha palabra se han escrito libros completos. Y es precisamente apoyándome en uno de ellos, el de Jean Viet (1965), a partir del cual de busca delinear la cosmovisión estructuralista del mundo, que tendrá luego sus consecuencias en nuestras disciplinas de interés.

Hablar de estructuralismo es, ante todas las cosas, hablar de decenas de disciplinas. No hay disciplina que se precie de tal que no haya atravesado una etapa estructuralista (Moulines, 2002). Es más, gran parte de las conformaciones particulares de las distintas disciplinas, han debido su conformación a una primera etapa (la fundacional) atravesada fuertemente por categorías y preceptos estructuralistas.

La antropología estructural de Lévi-Strauss, Radcliffe-Brown, Malinowski; la sociología estructural en gran cantidad de vertientes con autores como Comte, Durkheim, Parsons, Moore o incluso el desarrollo de la sociometría de Moreno; la psicología estructural de Wundt con su gran discípulo Titchener; la lingüística estructural de Saussure con sus herederos Benveniste y Martinet; entre muchas otras como la economía, la física, la química y la semiótica. Todos estos autores, generalmente vinculados a la fundación de sus disciplinas, han constituido sus teorías anclándose en preceptos, concepciones científicas y categorías estructurales.

En este punto ya el lector se habrá dado cuenta de que el estructuralismo no era algo particular, circunstancial o meramente metodológico, sino que se trataba de una forma de pensar completa sobre los fenómenos y una perspectiva amplia para encarar sus explicaciones. En efecto, podría decirse sin temor a equívocos (e intuyo alguien lo habrá dicho antes que yo) que se trató del último movimiento moderno de las ciencias humanas (dado que las vanguardias se extinguieron antes) caracterizado por un afán totalizador y una pretensión explicativa concisa y éticamente justificada, una propuesta de leer la realidad basándose en la confianza en un método sistemático y replicable, con una orientación científica explícita.

Lo primero a destacar es que el estructuralismo no es un paradigma empírico (ni mucho menos positivista o algo similar, ya en ese punto se están confundiendo términos), sino más

bien teórico. ¿En que me apoyo para afirmar esto? El estructuralismo busca, como su nombre lo indica, encontrar la estructura subyacente en los fenómenos del mundo para, a partir de ella, describir, explicar y predecir dichos fenómenos. Es decir, la forma de razonamiento estructuralista es deductiva antes que inductiva, pues hipotetiza una estructura y luego busca en la realidad su contraste o no. Esto podría generar algún tipo de confusión, puesto que se citó a Comte, estricto defensor y propulsor del método positivo, como uno de los cimientos estructuralistas en sociología. No obstante, si vamos a uno de los preceptos fundamentales de sus hipótesis, la ley de los tres estadios del desarrollo social, se vuelve manifiesto el carácter estructural de sus postulados teóricos, además el uso recurrente de la categoría de sistema (Lacroix, 1973; Stanguennec, 1984; Chazel, 2015). Esto nos lleva a una discusión por el estatuto del conocimiento en el paradigma positivista clásico. El mismo Comte define en su metodología descartar cualquier conocimiento que no sea proveniente de una ciencia empírica. Esto alinearía a sus desarrollos con los postulados más clásicos del empirismo inglés. Sin embargo, más de un autor (Kolakowski y Brendel, 1976; Kolakowski, 1993; Kolakowski y Kolakowska, 2001; Dobles, Zuñiga y García 1998) atribuye el origen filosófico y metodológico del positivismo a Hume y a Saint-Simon, puesto que en sus desarrollos las categorías teóricas son reformulaciones de la experiencia. Esto tiene que ver con la necesidad de distinguir dos formas de pensar de Comte. Por un lado, el Comte de los estadios que formula leyes; y por otro sus postulados epistemológicos que darán como resultado el positivismo clásico. Cuando se revisan gran cantidad de desarrollos científicos propios del Siglo XIX, resulta que muchos de ellos no eran directamente observables, mas no por ello dejaban de estar comprendidos en el ámbito de la ciencia. Esto podría llevarnos a pensar en que Comte tenía una predilección injustificada por las Ciencias Naturales. Este problema se resuelve aludiendo a las intenciones del francés de construir conocimiento oponiéndose a toda una tradición metafísica anterior predominante en las Ciencias Sociales. Uno podría preguntarse cuán distinta es la hipótesis de Comte de los tres estadios del desarrollo social, de los postulados de la Filosofía Especulativa de la Historia en algunas de sus variantes (Kant, Herder, Hegel), y notaría el carácter teleológico de ambas. Es por todo lo dicho anteriormente que cuando se habla de "positivismo" no necesariamente se está hablando de empirismo y método inductivo, aunque es verdad que en algunas disciplinas esto coincide. Hablar de positivismo está más vinculado a una forma de hacer ciencia, en cuyas bases hay ciertos preceptos filosóficos que no son exclusivamente empíricos, sino que también están atravesados por concepciones racionalistas del acceso al mundo.

Ahora bien, para definir que es una estructura, sin entrar en las muchas definiciones que se han dado y sus pormenores, hay que primero definir lo que es un sistema. Un sistema es un conjunto de elementos interrelacionados. A su vez, en todo sistema, se definen niveles, y la relación que hay entre los elementos puede ser de distribución (si se da entre los elementos de un mismo nivel), o de integración (si se da entre elementos de distintos niveles, ya sea en dirección superior o inferior). Además, un elemento es cualquier fenómeno del cual se puedan dar características que lo distingan de los demás, de ahí el concepto de valor, que afirma que un elemento es lo que no es otro elemento, y en algún punto la implicación de valor propio tiene que ver con lo exclusivo. Finalmente, el último concepto a tener en cuenta es el de sentido, que se define como la propiedad que tiene un elemento de poder integrar un nivel superior dentro de un sistema, o verse como consecuencia de la articulación de elementos de un nivel inferior.

Es obligatorio ya empezar a retomar el párrafo anterior, y observar la gran cantidad de hipótesis que se manejan cuando se modeliza una estructura, para reforzar la idea de teoría e hipótesis antes que de empiria en el estructuralismo. A este propósito, Sazbón (2011) señala que todo el aparato teórico estructuralista siempre ha estado fuertemente vinculado a la racionalidad francesa, donde lo tributario de los postulados estructuralistas en distintas áreas deberían más al cartesianismo que al empirismo. Sin embargo, el mismo autor señalará que la profusión del término "estructura" y sus discusiones hacia la década del 60 en francia resultaría tan vasta, que llegó a generarse el supuesto académico (desmontado



rápidamente en los desarrollos post-estructuralistas) de que había una base común compartida epistemológica más allá de un mero aire cartesiano. Esto llegó a constituir una actitud "doctrinaria" estructuralista, que devino en una rápida aparición de programas totalizadores en ciencias sociales, contra los que muchos intelectuales se replegarían rápidamente. Autores como Piaget, Moloud y Granger, entre muchos otros, señalaron el carácter peligroso de la racionalización estructural totalitaria, vinculada a la posibilidad filosófica de "descubrir" la legitimidad de los conocimientos alcanzados por el hombre a través del conocimiento de las estructuras que darían forma a ese mismo conocimiento, asumiendo a priori que la estructura tiene un carácter ya ontológico como parte de una naturaleza a develar. Para concluir la idea, el carácter no empirista del estructuralismo ya ha sido señalado en revisiones epistemológicas (Rivadulla, 1985; Lucero, 2008; Borge, 2014) donde incluso las derivaciones científicas del estructuralismo (el realismo estructural), se confronta constantemente al realismo, siempre sobre la discusión de qué es el mundo, la posibilidad de conocerlo, y cómo el cambio en ciencia puede ser evidencia de una u otra postura.

Realizado este breve racconto, hay que hacer una mención al concepto de signo más clásico Saussuriano, pues es en la distinción de significante/significado que queda clara la homología de estructura/contenido. En el estructuralismo, el objeto de estudio resulta ser la misma estructura de un sistema, que se hipotetiza a partir del contenido pero que no lo toma en cuenta a la hora de establecer las categorías en sí, que son los conceptos fundamentales descriptos anteriormente.

Podemos definir la estructura, entonces, como un sistema de relaciones que describen, explican y predicen el comportamiento de un sistema. La gran tesis del estructuralismo, y en la cual el post-estructuralismo ahondó hasta pasar los límites más estandar, es que las estructuras subyacen a los hechos, y que en alguna medida son parte de ellos, y por ende universales. Por ejemplo, el análisis estructuralista de un relato se creará a partir de analizar el relato, pero los conceptos con los que se crearán categorías que se relacionarán jerárquicamente entre sí no tienen nada que ver con el contenido del relato, sino que se hipotetizan a partir de la comparación de múltiples relatos. Para clarificar aún más, la típica división canónica de introducción-nudo-desenlace es una hipótesis estructural. En sí un relato es un relato, no tiene dichas partes, sino que el esquema nos permite hablar del sistema que es el relato e hipotetizar una estructura del mismo. Un caso similar acontece con el famoso viaje del héroe, estudiado intensivamente por Campbell en *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito* (2006 [1959]). En este libro, partiendo de concepciones Junguianas pero de espíritu fuertemente estructural (Korstanje, 2016), Campbell realizará un recorrido a través de distintos relatos míticos de distintas civilizaciones para llegar a la conclusión de que hay un arquetipo de héroe en situaciones también arquetípicas, que adquiere apariencias y nombres distintos pero en el fondo es la misma estructura. No es casual que muchos desarrollos estructuralistas busquen apoyarse en distintos mitos como hipótesis estructurales, dado que la característica del mito es precisamente su carácter constante a lo largo de las culturas, pudiendo reforzar la hipótesis de una categoría compartida a todas ellas.

Esta distinción sutil no es vana, pues al hablar de teoría-crítica literaria es necesario que esté bien marcada, o se corra en riesgo de mezclar precisamente forma-contenido, cosa que en el paradigma estructuralista es un error epistemológico. Vamos a hablar ahora de lo propiamente literario y su vinculación con este enfoque.

### **El estructuralismo en lo literario**

En el campo que nos concierne, es casi unánime el acuerdo en que "Introducción al análisis estructural de los relatos", compilado por Barthes en 1966 (y donde escriben además figuras como Todorov, Genette, Greimas, entre otros) es la obra más acabada de este movimiento. Sin embargo, antes de llegar a ella y hablar de sus preceptos, es mejor ir a los orígenes

para entender el recorrido epistemológico de casi medio siglo que debió suceder para llegar a dicho resultado.

Para llegar al estructuralismo en teoría literaria, hay al menos dos hitos fundamentales que analizar, pues su contribución no solo es directa y evidente, sino también indispensable. El primero de ellos, el Estructuralismo Lingüístico, y el segundo el Formalismo Ruso, ambos fenómenos casi contemporáneos.

Fundado con Saussure y el siempre mencionado "Curso de lingüística general" (1945 [1917]), sería precisamente el estructuralismo lingüístico quien daría los primeros pasos en conceptos como sistema, sincronía/diacronía, significado, signo, entre otros. Este impulso inicial sería retomado luego por Antoine Meillet y sus múltiples obras de lingüística comparada que, haciendo ostentación de un método de comparación sólido y marcadamente estructuralista, ofició de maestro no solo para el mencionado Benveniste sino también para figuras de la talla de Martinet y Dumezil, llegando su influencia incluso a Bloomfield en el estructuralismo más norteamericano.

Además, hay que mencionar a Benveniste con su "Problemas de lingüística general" (1971 [1966]), puesto que si bien este libro se publica en sincronía con el de Barthes, recoge artículos de décadas anteriores, muchos de los cuáles servirían de inspiración para los teóricos de la literatura. En sus primeros trabajos, se dedicaría al comparatismo estructural en lenguas indoeuropeas, inscripto en la tradición empezada por Saussure y continuada por su maestro Meillet. Sin embargo, con la aparición del libro mencionado, donde el francés desarrollará de manera más que sucinta conceptos como nivel, relaciones y categorías, pasará del ámbito especializado a la escena académica pública, recibiendo elogios de figuras como Barthes, Kristeva y Lacan. El estudio de la deixis (empezado por Jakobson) que desarrollará alrededor del funcionamiento de los pronombres, le llevará a postular sus famosas categorías del sistema de la enunciación y la noción de discurso. Antes de continuar quiero hacer una referencia nuevamente al carácter no empirista del estructuralismo, para lo que el análisis de Benveniste resulta muy oportuno. Previamente a los desarrollos franceses estructuralistas, también había toda una escuela de lingüística vinculada al conductismo más clásico, que consideraba que el desarrollo y aprendizaje de una lengua podía desarrollarse a través de mecanismos de estímulo respuesta. La diferencia epistemológica entre tal concepción y una como la del discurso y sus niveles, es un ejemplo más del carácter dudosamente empírico y mucho menos positivista del estructuralismo (Holenstein, 1975). Los alcances del postulado del discurso son tan sólidos que post-estructuralistas como Lacan y Kristeva se valdrán de él para criticar precisamente a las teorías más empiristas sobre la psiquis y el discurso (Sarup, 1993).

Este mínimo raconto histórico explica y da cuenta de los orígenes en parte franceses del estructuralismo. Aquí, tienen sentido autores como Gennete, Griti, Metz, Morín y Bremond. Pero no da cuenta de autores como Greimas y Todorov.

El origen de estos autores en el panorama francés se puede rastrear hasta el Formalismo Ruso, que se trató de un movimiento que buscó abordar problemáticas literarias, fonológicas y lingüísticas a través de un estudio de la forma de los objetos de estudio, antes que de su contenido. Estrictamente, podemos decir que, así como la Lingüística ya tenía su objeto de estudio definido, se buscaba dar a la Teoría Literaria su propio objeto de estudio. Se considera fundador de este movimiento el canónico "Lingüística y Poética" (1981 [1917]) de Roman Jakobson, junto con el escritor del clásico "El arte como artificio" (1970 [1917]), Viktor Shklovsky, fundador del Opoyaz. A estos acompañarían nombres del calibre de Eichenbaum, Yakubinsky y Tomashevsky. Shklovsky define las bases de su teoría del arte en franca oposición a las concepciones idealistas y simbolistas de Alexander Potebnia, criticando duramente su concepción de arte como imagen y símbolo por considerarlas vagas e imprecisas sin siquiera llegar a definir que es pensamiento respecto a su tesis de la poesía como pensamiento por imágenes. Ante esta propuesta, Shklovsky buscará definir lo propio del arte estableciendo filiaciones directas con Herbert Spencer al citar su ley antropológica

de la economía de esfuerzo, junto con los estudios de Yakubinsky sobre la diferencia entre lengua poética y lengua coloquial, para dar marco a la tesis según la cuál el efecto poético consistiría en la desautomatización de la percepción. De esta forma, privilegia el estudio del texto poético y del objeto artístico en su propia complejidad para llegar a entender cuáles son las leyes que rigen la creación de dicho carácter artístico. Además, destacó la importancia de dichos objetos en el marco de una práctica social concreta, oponiéndose a la concepción simbolista y romántica del valor intrínseco del arte, concepción social sobre la cuál Mijail Bajtín construirá posteriormente su teoría polifónica. Por su parte, Jakobson busca definir a la "Poética" como la ciencia que debía ocuparse de aquellos enunciados cuya estructura verbal determinará su pertenencia al ámbito de lo artístico. Subsidiaria necesaria de la lingüística, la poética tendrá su lugar exclusivo en el terreno de lo literario, puesto que excede al objeto de estudio de la lingüística. Aquí resulta importante la introducción que realiza el autor de su famoso esquema de la comunicación. Cuando habla de su teoría de las funciones y la predominancia de las mismas, está empleando categorías de corte estructural que buscan generalizar los tipos de estructuras verbales que pueden acontecer en la comunicación humana. De esta forma, los textos literarios son en aquellos donde hay predominio de la función poética, asociada directamente a la transposición del eje de la selección (paradigmático) al eje de la combinación (sintagmático). Aquí se notan las reminiscencias de Saussure, mostrando que ambos desarrollos citados compartieron ciertos autores en un ámbito intelectual bastante prolífero y en los que no faltarían movimientos y migraciones por los eventos que acontecerían tanto por la Revolución Rusa como por las Guerras Mundiales.

Si bien estos autores no son en sí estructuralistas, son los distintos movimientos y los lugares por los que los devenires históricos los llevaron los que explican el contacto. Por poner un ejemplo, Jakobson se mueve tempranamente de Rusia a Praga, donde coopera en la fundación del Círculo de Praga, para luego dar clases en Universidades como Oslo y Copenhague, donde entrará en contacto con Hjemselev. Finalmente se afincará en Nueva York, pero siempre vinculado al panorama francés trabajando con Claude Levi-Strauss y André Martinet. Schklovsky, sin salir de Rusia, tendría influencia en autores como el ya citado Mijail Bajtín y Yuri Lotman, que compartirían desarrollos teóricos con Jan Mukarovsky, y todos a su vez se inspirarían también en los postulados de Saussure para el estudio del Arte.

Sin embargo, el caso más notorio es el de Tzvetan Todorov. Instalado a temprana edad en Francia, gran parte de su trabajo académico, en especial el temprano, se dedicó a la difusión y trabajo del pensamiento de los formalistas rusos y sus sucesores inmediatos. Su trabajo, junto a los cambios históricos de las Guerras Mundiales sumado al exilio de gran cantidad de autores de la URSS por asuntos ideológicos, dará a Francia un lugar de preminencia en el mundo para el desarrollo de los estudios vinculados a lo lingüístico y cultural (lugar apenas compartido por EEUU). Por poner un ejemplo de esto, Julien Greimás nace en Lituania, se titula en Francia, regresa a la URSS, para finalmente doctorarse en la Sorbona de París donde desarrollaría gran parte de su labor académica.

Es decir, si bien el Estructuralismo es indudablemente francés en teoría literaria, para una mejor comprensión epistemológica de sus desarrollos es necesario también conocer el enfoque fuertemente formalista al cual muchos de sus miembros adherían, además de conocer el constante diálogo entre académicos de la URSS y Franceses. Este fenómeno se conoció como la "Emigración blanca" (Tereschuk, 2017), y en lo que respecta al período comprendido entre 1917 y 1930, se llegaron a estimar entre uno y dos millones de emigrados, muchos de ellos intelectuales y militares zaristas, que se establecieron en distintos lugares de Europa (en especial Alemania y Francia), así como territorios periféricos de la Unión Soviética como Yugoslavia, Polonia y Checoslovaquia.

## Lo metodológico derivado del estructuralismo

Ahora sí, ya tenemos el panorama más claro respecto a los orígenes del estructuralismo. Vamos entonces a abordar los conceptos y esquemas presentes en el libro ya citado de Barthes. Hay que señalar que obras como esta, son más bien el resultado del trabajo de años de labor y discusión estructuralista, y posteriormente autores como el mismo Barthes y Todorov, desarrollarán estudios más próximos a ideas post-estructuralistas, mostrando una evolución en su pensamiento (Gobbile, 2005). Lo que se desea señalar es que esta no es una obra fundacional, sino una obra cúlmine. El mismo año de publicación (1966), ya estaba muy próximo del año 1968, lo que implicó no solo un cambio en el panorama intelectual a causa del Mayo del 68, sino también la debacle definitiva del estructuralismo en el panorama francés. En ese mismo año Raymon Boudoun (1968) ya señalaba que las hipótesis estructurales sobre esas supuestas estructuras subyacentes habían adquirido un nivel de entelequia tan grande que era imposible siquiera pensar en que sean contrastadas mínimamente con la realidad. Concomitantemente Piaget (1968) señalaría en su texto "El estructuralismo" que el método estructuralista había sido tan difundido y usado en distintos campos que se estaba peligrosamente convirtiendo en una doctrina. Ese mismo posible devenir, ya era señalado años atrás por autores como Sartre (1966) que tildaba de estructuralismo radical a esa pretensión de cambiar la racionalidad cartesiana del pienso luego existo, con un protagonismo enfocado en el sujeto que conoce, por el del sistema o estructura que conoce.

Hecha esta aclaración, vamos a entrar en el análisis de esta obra. Para ello, se retomarán los conceptos y enfoques estructuralistas generales que se ven a través de los artículos, mostrando su filiación metodológica con la teoría general marco.

Los primeros aportes son los de Barthes, que en su artículo sobre el estudio del relato emplea como estrategia primero hablar de lo universal del relato. Es decir, al dar una dimensión antropológica del mismo, permite el ingreso del argumento de que la estructura que subyace al mismo también puede ser universal. Así, armonizando y citando a Jakobson y Levi-Strauss (y marcando una filiación directa con ellos), define al relato como una gran frase, cuyo funcionamiento está estructuralmente supeditado al del sistema de la lengua. Entonces, para poder describir a este relato, se emplean las mismas unidades que para abordar la lengua: niveles (concepto compartido con Benveniste) y funciones (concepto vinculado a la Antropología y Biología, que responde a la pregunta ¿Qué hace ese elemento en el sistema? La respuesta es su función). Además, enmarca al relato como parte de una semiología más amplia (que definiría como la ciencia que estudia todos los signos del mundo, más allá de su diversidad) que ya había definido en el libro Elementos de Semiología del año 1964.

Esta definición universal, transhistórica y transcultural que dará del relato, se desarrollará en complejidad al incorporar las categorías de Bremond y Greimás.

En el caso del primero, planteará que el análisis semiológico de los relatos da pie necesario a dos leyes respecto a las posibilidades de narrar. Una fundamentada en la lógica excluyente que tiene todo relato por su condición de tal, y otra basada en los añadidos a esta lógica como consecuencia de aquello que hay de particular en dicho relato. Así, desarrollará leyes lógicas basadas en dicotomías para la explicación y generación de cualquier tipo de relato, que él definirá como el ciclo narrativo. Este se desprende de la calidad de discurso que tiene todo relato, y refiriéndose a Barthes, dirá que donde no hay acción solo podemos encontrar descripción, por ende no habría avance del relato sin acciones (siendo la primera de todas estas el acto de narrar un relato). A la vez, las acciones, por más diversas y heterogéneas que luzcan, pueden fácilmente reducirse a dos tipos de procesos abstractos vinculados directamente a un interés humano: mejora y degradación. De esta forma, el ciclo narrativo avanza a través de una serie no definida pero necesariamente limitada de procesos de mejora/degradación que son realizados/no realizados para la obtención/no obtención de dicha mejora o degradación.

En el caso de Greimás, se enfocará en el estudio del relato mítico con relación al carácter antropológico de este tipo de discurso. Define para un estudio de este tipo una primera ley, que consiste en que no hay lectura mítica posible sin relato que lo contenga. Es decir, para referir a un mito siempre será necesario que se encuentre relatado, lo que lo hace susceptible de ser objeto de estudio de la semiología de los relatos. A la vez, en tanto relato y por ende discurso, en el mito serán necesarias las referencias a elementos extratextuales propios de un momento de enunciación particular, sin los cuáles no sería posible una adjudicación semántica. Para definir las condiciones de interpretación y significación del mito, Greimás se apoyará en los análisis de Levi-Strauss, y buscará definir los componentes estructurales del mito a partir de toda una serie de micro-secuencias generales capaces de explicar, en sus propios términos, cualquier mito y atribuirle así un contenido semántico concreto.

Griti, Metz y Morín, generarán también toda una serie de categorías similares y universales para abordar al relato periodístico, el film narrativo y el cine respectivamente, como casos particulares de relatos que responden también a secuencias y categorías extrapolables por fuera de los casos individuales. El trabajo que tienen en común estos artículos, es la concepción epistemológica del concepto de función y predominancia de función, que toman de Jakobson y les permitirá caracterizar a cada uno de estos relatos como un caso de función particular, en las cuáles los distintos actantes entablan relaciones de la misma forma que en los cuentos tradicionales estudiados por Propp y Greimás. En estos artículos la referencia a la estructura es muy clara: más allá del tipo de relato abordado, los actantes hipotéticos y sus relaciones modelo son capaces de representar perfectamente cualquier tipo de información en la que haya relato, pues el carácter universal del relato necesariamente trascenderá y será previo a los casos particulares.

Por su parte, armonizando con el empleo de Niveles pero incorporando las dimensiones dicotómicas para la definición de los elementos, Todorov introducirá sus categorías harto conocidas de Sentido e Interpretación, para ordenar de manera taxativa las distintas labores que se pueden hacer sobre un relato. La interpretación, labor del lector y el crítico, se vincula a qué se hace con un relato y que significa para alguien. La interpretación está fuera del relato, le excede, no es parte de su estructura. Esta distinción resulta de vital importancia pues trae al plano una discusión clásica que sucede en el marco de los desarrollos estructurales en relación a cuál es el rol del sujeto en relación a la estructura. El lector, en este caso, simplemente no forma parte del texto, y su deber no es más que el de la actualización del mismo. Por otro lado, el Sentido es algo inherente al relato, tiene que ver con su organización en niveles, y no depende de quién lo lea sino del relato mismo (aquí vemos una clara alineación con el pensamiento formalista). Luego, define dos aspectos (que el mismo llama niveles, homologando los niveles de la lengua) dentro del relato, el de Historia y el de Discurso. Es de vital importancia aclarar que el mismo Todorov explicita que éstas son categorías abstractas para analizar el relato y que las categorías no son el relato en sí. Esta aclaración es obligatoria puesto que de lo contrario se corre el riesgo de confundir lo estructural descriptivo con el objeto de estudio. Recordemos, en este libro, se busca estudiar el relato, pero el objeto de estudio son las hipótesis estructurales sobre el relato mismo. Es por eso mismo que los desarrollos teóricos analizados versan sobre una hipótesis de estructura del relato antes que sobre el relato mismo. Este mecanismo de definición por suma de elementos es muy propio de la narratología y refleja la voluntad totalizadora de la estructura. La estructura no es el relato, la estructura explica el relato y lo define en el marco de hipótesis extrapolables para definirlo como discurso.

En una línea similar, aunque confrontando en términos finos con Barthes, Gennete busca problematizar la definición universal y vaga planteada en el primer artículo, al dar cuenta de que lo estructural del relato es tan complejo que no es reducible a categorías dicotómicas como las planteadas por Barthes. De esta manera, lleva al extremo el planteo de Todorov, poniendo en evidencia que la insuficiencia de determinadas categorías clásicas responde a la falta de originalidad en el planteo de nuevas concepciones acerca de la estructura del

relato. Aquí es necesario aclarar que en Gennete no hay una crítica al método estructural en sí, sino a la falta de desarrollo de categorías más novedosas que deriven de un estudio sistemático, comparativo y empírico del relato. La crítica está puesta sobre el empleo de categorías viejas y que se reformulan incesantemente, que debieran ser reemplazadas por categorías construídas directamente a partir del análisis de la estructura de los relatos y no necesariamente de los relatos en sí.

En todos los autores encontramos las directrices fundamentales del estructuralismo, con los desarrollos metodológicos más refinados posibles: definición de una unidad de análisis (el relato), división de esa unidad en unidades menores organizadas a través de niveles, definición de relaciones entre elementos de un mismo nivel y de distintos niveles, organización de un sistema-estructura hipotética que espera ser extrapolada a un n indefinido de relatos observados.

### **Reflexiones finales**

A lo largo del texto se ha buscado observar lo propio del estructuralismo en términos de teoría-crítica literaria. Y se ha identificado que lo que le es exclusivo es su doble filiación, por un lado con el Estructuralismo Francés más clásico, y por otro sus vínculos con conceptos formalistas respecto a la obra de arte y a lo literario.

Muchas veces se asocia el Estructuralismo con positivismo o empirismo puro, y hemos visto que de acuerdo a los mismos fundamentos epistemológicos estructuralistas, este tipo de enunciados carecen de rigor epistemológico. Este enunciado es válido para muchas disciplinas de corte estructuralista que basaron gran cantidad de desarrollos en la hipótesis de existencia de entidades que después pudieron confirmarse como tales. Y si bien es verdad que en disciplinas como la sociología y la antropología hubo procedimiento similares a la inferencia (que al carecer de volumen estadístico pierden potencia y no permiten anclar estos desarrollos como empiristas) y podría tener sentido afirmar algún tipo de carácter positivista, en términos de teoría-crítica literaria es incorrecto puesto que se acerca más al mismo y clásico Idealismo Francés derivado de los preceptos fundamentales de Descartes, y son a partir de ese tipo de filosofía que se constituirá el primer Estructuralismo Lingüístico de Sausure que es base para el Literario de mitad de Siglo XX.

Hay que observar además que estos autores son los mismos (junto con Umberto Eco, a quien no mencionamos por no aparecer en el libro pero también desarrolla conceptos similares) que buscarán profundizar esta hipótesis estructural en el llamado post-estructuralismo, que incorporará a la ecuación estructural elementos como el lector o la cultura en la que se inscribe un texto. Pero tampoco hay que perder de vista la gran foto del posestructuralismo: una crítica con continuidad en muchos aspectos epistemológicos. Al revisar los primeros desarrollos post-estructuralistas, observaremos que tienen no solo objetos de estudio en común, sino también autores en común y muchas veces años hasta años comunes. Las diferencias entre uno y otro, que empezarán a verse durante la transición de los años sesenta y serán ya evidente en los años setenta, están más vinculadas a la calidad del concepto de verdad que impregna cualquier tipo de relación posible entre referencia y objeto, concepción fuertemente marcada por Nietzsche y Freud, lo que dará como resultado un ahondamiento más profundo en el Sujeto que el estructuralismo había optado por no analizar. Un corrimiento de lo material hacia lo subjetivo, pero sin dejar de lado lo material en tanto posible verdad compartida.

En el campo de la teoría literaria, no se trata de abandonar las pretensiones de objetividad, renunciar a la verdad para caer en un relativismo insalvable, invisibilizar el texto, o reducir la literatura a una consecuencia contextual. Evidentemente si la pregunta de qué es la literatura aún sigue vigente y no se ha podido dar una respuesta definitiva, es porque no hay teoría o paradigma alguno que ostente la verdad absoluta en lo que al tema se refiere.

En momento de gran cantidad de teoría y crítica literaria enfocada en la dispersión, la

alteridad y las construcciones, es más que válido volver a las bases de estos grandes paradigmas para encontrar, en medio de esos inmensos y a veces laberínticos pasillos teóricos, las verdades estéticas y sensibles simples que nos permiten, sin titubear, afirmar, por ejemplo, que el *Ulyses* de James Joyce es literatura y eso es algo que aún nadie se ha animado a discutir.

### Referencias bibliográficas

BAJTÍN, Mijail (1986). *Problemas de la poética de Dostoievsky*. México DF: Fondo de cultura económica. (Versión Original, 1963)

BARTHES, Roland (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos. Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Versión Original 1966)

BENJAMIN, Walter (2004). *El autor como productor*. México: Itaca. (Versión Original, 1934)

BENVENISTE, Emile (1971). *Problemas de lingüística general*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Versión Original, 1966)

BERMÚDEZ, Nicolás; MIGLIORE, María José; TULLIO, Matías y VERDECCHIA, María (2017). "Relevamiento de planes de estudio de grado de la carrera de Letras" en *Exlibris*, (6), 83-92.

----- (2016). "Relevamiento de planes de estudio de grado de la carrera de Letras" en *Exlibris*, (5), 51-61.

BOUDON, Raymond (1968). *A quoi sert la notion de "structure"? Essai sur la signification de la notion de structure dans les sciences humaines*. París: Gallimard.

CAMPBELL, Joseph (2006). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Buenos Aires: FCE. (Versión Original, 1959)

HAZEL, Francois (2015). "Hacia una revaluación del lugar de Augusto Comte en la Historia de la Sociología" en *Empíria: revista de metodología de ciencias sociales*, N° 31, 15-33.

COMPAGNON, Antoine (2001). *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

DOBLES, Cecilia; ZÚÑIGA, Magali y GARCÍA, Jackeline (1998). *Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones*. San José: EUNED.

EAGLETON, Terry (2016) *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

ECO, Umberto (1962). *Obra abierta: forma e indeterminación en el arte contemporáneo*. Barcelona: Seix Barral.

GOBILLE, Boris (2005). "La guerre de Change contre la «dictature structuraliste» de Tel Quel. Le «théoricisme» des avant-gardes littéraires à l'épreuve de la crise politique de Mai 68" en *Raisons politiques*, 2 (1), 73-96.

HOLENSTEIN, Elmar (1975). *Jakobson: Ou le structuralisme phénoménologique*. París: FeniXX.

JAKOBSON, Roman (1981). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra. (Versión Original, 1917)

KOLAKOWSKI, Leszek (1993). "An overall view of positivism" en *Social research: Philosophy, politics and practice*, 1-8.

KOLAKOWSKI, Leszek y BRENDEL, Claire (1976). *La philosophie positiviste*. París: Denoël Gonthier.

KOLAKOWSKI, Leszek y KOLAKOWSKA, Agnieszka (2001). *Metaphysical horror*. Chocago: University of Chicago Press.

- KORSTANJE, Maximiliano (2016). "Discutiendo la metáfora del paraíso perdido" en *RITUR-Revista Iberoamericana de Turismo*, Nº 6 (1), 203-211.
- LACROIX, Jean (1973). *La sociologie d'Auguste Comte*. París: FeniXX.
- LUCERO, Susana (2008). "Empirismo, Estructuralismo y Cambio Científico" en *Principia: an international journal of epistemology*, Nº 12 (1), 87-96.
- LUKÁCS, Gregory (2016). *Teoría de la novela*. Buenos Aires: De bolsillo. (Versión Original, 1916)
- MOULINES, Ulises (2002). "La concepción estructuralista de la ciencia" en *Revista de filosofía*, 58, 69-77.
- PEREIRA, Oscar (2017). *O que é teoria*. Belo Horizonte: UFMG.
- PIAGET, Jean (1968). *Le structuralisme*. París: Presses Universitaires de France.
- RIVADULLA, Andrés (1985). "Las concepciones realista y estructuralista del progreso científico" en *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, Nº 15 (1/2), 245-257.
- RUNGE PEÑA, André y MUÑOZ GAVIRIA, Diego (2012). "Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación: de nuevo, una diferencia necesaria" en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 8 (2), 75-96.
- SAZBÓN, José (2011). "Razón y método, del estructuralismo al post-estructuralismo" en *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, (1).
- SARTRE, Jean-Paul (1966). "Entretien sur l'Anthropologie" en *Cahiers de Philosophie, Groupe d'études de philosophie de l'Université de Paris*, 2 (3).
- SARUP, Madan (1993). *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. Washington: Pearson Education.
- SAUSSURE, Ferdinand (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada. (Versión Original, 1917)
- SHKLOVSKI, Vikthor (1970). *El arte como artificio. Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires: Losada. (Versión Original, 1917)
- STANGUENNEC, André (1984). "Le scalpel contre le microscope, Auguste Comte et la théorie cellulaire" en *History and philosophy of the life sciences*, Nº 6 (2), 171-182.
- TERESHCHUK, Andrei (2017). "Periodización de la emigración rusa al extranjero (los siglos XIX-XX)" en *Historia Digital*, Nº 17 (29), 33-53.
- VIET, Jean (1965). *Los métodos estructuralistas en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Amorrortu.

|   |  |
|---|--|
| Cita sugerida: ZAPICO, Martín Gonzalo (2020). "Lo epistemológico en la teoría y crítica literaria: El Estructuralismo" en <i>Revista Argonautas</i> , Vol. 10, Nº 14, 8-95. <a href="http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index">http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index</a> |  |
|---|--|

|                               |                                |
|-------------------------------|--------------------------------|
| Recepción: 17 de mayo de 2020 | Aceptación: 25 de mayo de 2020 |
|-------------------------------|--------------------------------|